Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 6570277
Centre d'intérêt: 110

Québec (Province) Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants.

Rapport, mai 1979 / Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. -- [Québec] : Editeur officiel du Québec, 1979.
330 p. ; 28 cm.

Code: 56-1013. Notes bibliogr. à la fin des chap.

ISBN 2-550-00060

ISBN 2-550-00070-6

Cote Dewey: 370.7'124'09714/Q3r Cote LC: LB/1719/.C38

Descripteur(s): *Rôle de l'université *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Philosophie de l'éducation *Programme de formation *Education permanente *Evaluation en éducation *Rôle du gouvernement *Rôle de la commission scolaire *Recherche en éducation *Relations université-communauté *Universitaire (Niveau)

Le rapport du Comité fait le point sur la contribution de l'université à la formation et au perfectionnement des enseignants. Evaluatif de par sa nature, il propose un diagnostic à la fois critique et prospectif. Rédigé dans une perspective d'usagers, il met l'accent sur les missions d'enseignement et de recherche propres à l'université, ainsi que sur les fonctions critiques et sociales qui doivent s'y rattacher.

Le rapport comporte deux parties. La première tente d'identifier quelques problèmes. Certains portent sur les orientations philosophiques qu'il faut donner à la formation et au perfectionnement des enseignants: le Comité préconise à ce sujet la reconnaissance par chaque établissement du pluralisme des valeurs et des modèles d'éducation. D'autres problèmes concernent le contenu même des programmes de formation. La seconde partie du rapport porte sur trois secteurs névralgiques: les dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants, la recherche en éducation et l'établissement de relations fonctionnelles entre les divers agents responsables de la formation et du perfectionnement des maîtres. Le Comité cherche, pour chacun de ces points, les moyens susceptibles de provoquer une amélioration sensible du système.

Le Comité veut permettre à chacune des universités de mesurer le niveau d'excellence, d'intégration et de responsabilité qu'elle a atteint en ce domaine. Il espère aussi favoriser, pour chaque université, la formulation explicite d'un nouveau seuil de développement cohérent et réaliste pour la prochaine décennie.

Type de document: q
Notice(s) connexe(s): 8570273

EDUQ 8570277

Commission d'étude sur les universités

Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants

Rapport — mai 1979

Gouvernement
du Québec

EDUQ 8570277

Commission d'étude sur les universités

Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants

Rapport - mai 1979

Ce document a été préparé pour la publication par le
secrétariat de la Commission d'étude sur les universités

André Trudel, secrétaire général

Dépôt légal: 2e trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2 - 550 - 00066 - 8 (édition complète)
ISBN 2 - 550 - 00070 - 6
Éditeur officiel du Québec, 1979

Montréal, le 31 mai 1979

Monsieur Jacques-Yvan Morin
Ministre de l'Éducation
et
Docteur Camille Laurin
Ministre d'État au Développement culturel

Messieurs les Ministres,

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignenants à l'honneur de vous présenter son rapport, conformément au mandat confié à la Commission d'étude sur les universités.

Veuillez agréer, Messieurs les Ministres, l'expression de notre haute considération.

Louise Marcil-Lacoste

Louise Marcil-Lacoste
Président du comité

Membres du comité

Madame Louise Marcil-Lacoste, présidente
Professeur adjoint, département de philosophie
de l'Université de Montréal

Madame Anita Caron
Professeur au département de sciences
religieuses de l'Université du Québec à Montréal
et directrice du module d'enseignement à
l'enfance inadaptée

Monsieur Guy-Antoine David
Conseiller pédagogique et responsable de la
formation et du perfectionnement des
enseignants à la Centrale de l'enseignement du
Québec

Madame Mona Farrell
Director Early Childhood Education
Concordia University

Monsieur Claude Gaulin
Professeur titulaire à la Faculté des sciences
de l'éducation de l'Université Laval

Madame Marie-Thérèse Gustin
Conseiller spécial à la Commission scolaire
régionale de Chambly

Monsieur Gérard Plante
Agent de recherche et assistant à la rédaction

Monsieur Gilles Forest
Secrétaire

Table des matières

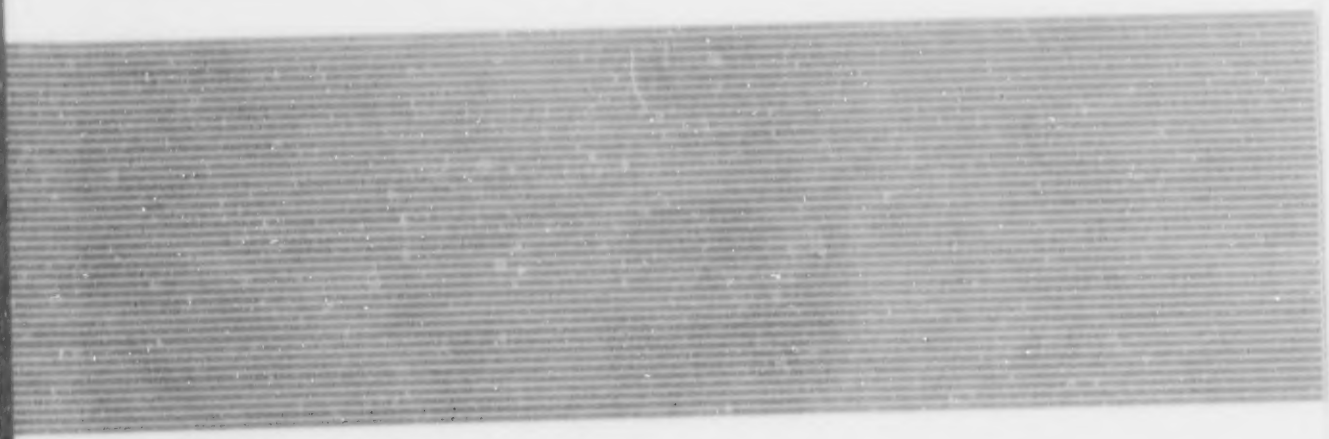


TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux VII

PRÉAMBULE 1

A. Mandat du comité 1

B. Intégration des écoles normales aux universités 2

1. Aperçu historique 2
2. Traits saillants 2
3. Remarques du comité 3

Notes 4

INTRODUCTION 5

A. Objet et contenu de ce rapport 5

B. Esprit de ce rapport 6

Notes 7

Première partie
Problèmes de fond

Chapitre I: ORIENTATIONS PHILOSOPHIQUES DE LA FORMATION ET DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS 11

A. Retour sur la consultation 12

B. Jalons de notre réflexion 12

1. Évolution extraordinaire 12
2. Avalanche de réponses 13
3. Société bureaucratique 14
4. Culture multidimensionnelle 14
5. Rôle de l'enseignant: initiateur et intégrateur de culture 15

C. Reconnaissance du pluralisme 15

RECOMMANDATIONS 18

Notes 19

Chapitre II: FORMATION INITIALE ET PERFECTIONNEMENT DANS LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE 21

A. Formation initiale et perfectionnement 22

1. Retour sur la consultation 22
2. Continuité et différenciation 22

B. La formation initiale dans la perspective d'une formation de base 23
1. Retour sur la consultation 23
2. Axes d'une formation de base de qualité 23
3. Conclusions 24

C. Perfectionnement des enseignants 25
1. Fuites en avant 25
(1) Promotion individuelle 25
(2) Rattrapage 26
(3) «Monopole» de l'université 27
2. Éducation permanente et perfectionnement des enseignants 29

RECOMMANDATIONS 30

Notes 31

Deuxième partie
Secteurs névralgiques

Chapitre III. DIMENSIONS PROFESSIONNELLES DE LA FORMATION ET DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS 35

A. Rôle du ministère de l'Éducation comme corporation professionnelle des enseignants 36
1. Retour sur la consultation 36
2. Analyse de la situation actuelle 36
(1) Seule profession soumise à un ministère 36
(2) Exigences supplémentaires peu courantes 36
(3) Responsabilités définies de manière inhabituelle 37
(4) Cas unique quant à l'influence de la corporation sur les programmes 37
3. Perspectives de solutions 37
(1) Autonomie des universités en matière de programmes 38
(2) Diplômation et certification 38

B. Rôle des universités dans la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants 39
1. Coordination interne et ressources 39
(1) Création d'une instance de coordination 39
(2) Allocation des ressources 40
2. Contribution de l'université à la formation professionnelle des enseignants 41
(1) Formation pratique et stage 41
(2) Articulation de la théorie et de la pratique 44
(3) Système intégré de formation pratique 44
(4) Équilibre université-milieu scolaire 45
(5) Système de probation 45
(6) Développement des études professionnelles de second cycle 46

C. Rôle des commissions scolaires: problème des tolérances 46
1. Main-d'oeuvre à bon marché 46
2. Statistiques trompeuses 46
3. Secteur touché 46

4. Régions touchées 47
5. Causes du phénomène 47
6. Abolition de la pratique des tolérances 47

RECOMMANDATIONS 47

Notes 48

Chapitre IV. RECHERCHE EN ÉDUCATION 51

A. Retour sur la consultation 51

B. Faits concernant la recherche en éducation 52
1. Méconnaissance des efforts accomplis 52
2. Recherche gouvernementale en éducation 53
3. Recherche dans les commissions scolaires et les collèges 53
4. Recherche en éducation dans les universités 54
5. Malentendus à dissiper 54

C. Nécessité d'une politique de la recherche en éducation 55
1. Problèmes urgents 56
(1) Tendance au court terme dans tous les milieux 56
(2) Absence de recherche évaluative sur le système scolaire 56
(3) Problèmes de coordination et de coopération entre chercheurs et praticiens 56
(4) Problème de diffusion des résultats de la recherche en éducation 57
2. Principes et orientations pour une politique de la recherche en éducation 57
(1) Finalité 57
(2) Valeur à privilégier 57
(3) Ampleur du champ 57
(4) Innovation, développement, recherche 57
(5) Recherche fondamentale, recherche appliquée, recherche-action 58
(6) Équilibre des divers types de recherche 58
(7) Diversité des modèles heuristiques 59
3. Composantes: 59
(1) Université 59
(2) Milieu scolaire 61
(3) Ministère de l'Éducation 61
4. Politique de diffusion et d'évaluation 61

RECOMMANDATIONS 62

Notes 63

Chapitre V. RELATIONS ENTRE LES AGENTS 65

A. Retour sur la consultation 66
1. Rejet de l'hypothèse du maître d'oeuvre 66
2. Suggestions variées 66
3. Remarques critiques 67

B. Causes principales de blocage 67
1. Limites du modèle consultatif 68
2. Politique de l'autruche concernant les relations de travail 68
3. Affrontement idéologique quant aux modèles possibles 69
4. Sous-développement des relations au niveau régional 69

C. Principes à reconnaître 69
1. Clarification des rôles 70
2. Clarification des types de relations possibles 70
3. Formes de démocratisation 70
4. Respect mutuel et réciprocité 71

D. Relations au plan régional 71
1. Introduction d'une nouvelle formule simple 72
2. Fin des volontés de monopole 73

E. Relations au plan national 74

RECOMMANDATIONS 75

Notes 76

CONCLUSION: Liste des recommandations 77

ANNEXE I: Activités du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants 85

ANNEXE II: Synthèse des réactions de nos interlocuteurs sur les principaux énoncés du *Document de consultation* 87

ANNEXE III. Tableaux divers 93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	:	La pratique des stages dans diverses professions	42
Tableau II	:	La formation pratique avant ou après le diplôme	42
Tableau III	:	Part de la formation pratique dans diverses profession	43
Tableau IV	:	Proportion (%) d'enseignants du réseau public inscrits à des programmes universitaires, selon le type de programme et le niveau d'enseignement, Québec 1971-72 à 1975-76	95
Tableau V	:	Proportion (%) d'enseignants du réseau public détenteurs d'un diplôme universitaire, selon le type de programme et le niveau d'enseignement	96
Tableau VI	:	Proportion d'enseignants ne possédant ni diplômes universitaires, ni brevets d'école normale selon le niveau d'enseignement	97
Tableau VII	:	Répartition par région administrative scolaire, des autorisations d'enseigner, suivant la catégorie et la nature de l'autorisation, 1969-70 (%)	98
Tableau VIII	:	Répartition des nouveaux enseignants selon le type d'autorisation décernée	99
Tableau IX	:	Nombre de tolérances émises par le Service de la certification des maîtres de 1971-72 à 1976-77 selon le niveau d'enseignement	99
Tableau X	:	Proportion des détenteurs d'un Brevet A ou d'un diplôme universitaire, suivant le niveau, sexes masculin et féminin - Ensemble du Québec, 1965-66 à 1970-71	100
Tableau XI	:	Répartition des enseignants réguliers à temps complet du réseau public selon le niveau, le sexe, l'expérience et la scolarité reconnues pour fins de traitement, ensemble du Québec, 1975-76	101
Tableau XII	:	Distribution des étudiants en formation des maîtres selon les niveaux d'enseignement pour lesquels préparent les programmes offerts	102
Tableau XIII	:	Taux de perfectionnement des enseignants du secteur public, niveaux maternelle-primaire et secondaire, suivant la scolarité reconnue, 1971-72	103
Tableau XIV	:	Formation des enseignants dans la principale matière enseignée (d'après un sondage du S.G.M.E.) année scolaire 1977-78, niveau secondaire	104
Tableau XV	:	Nombre et proportion d'enseignants réguliers à temps complet de commissions scolaires du Québec par principales matières enseignées selon leur formation, 1971-72	105
Tableau XVI	:	Nombre et proportion d'enseignants réguliers à temps complet de commissions scolaires du Québec par principales matières enseignées selon leur formation, 1973-74	106
Tableau XVII	:	Nombre et proportion d'enseignants réguliers à temps complet de commissions scolaires du Québec par principales matières enseignées selon leur formation, 1974-75	107
Tableau XVIII	:	Nombre et proportion d'enseignants réguliers à temps complet de commissions scolaires du Québec par principales matières enseignées selon leur formation, 1975-76	108

Tableau XIX	:	Taux annuels de mobilité vers une autre matière selon la matière enseignée, Québec, réseau public, 1970-71 à 1975-76	109
Tableau XX	:	Taux de mobilité vers un autre niveau d'enseignement selon le niveau d'origine et l'année scolaire, réseau public, Québec	109
Tableau XXI	:	Taux d'abandon des enseignants du réseau public selon la région et l'année	110
Tableau XXII	:	Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région. Période: 1970-71 à 1971-72	111
Tableau XXIII	:	Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région. Période: 1971-72 à 1972-73	112
Tableau XXIV	:	Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région. Période: 1972-73 à 1973-74	113
Tableau XXV	:	Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région. Période: 1973-74 à 1974-75	114
Tableau XXVI	:	Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région. Période: 1974-75 à 1975-76	115
Tableau XXVII	:	Montants versés pour la recherche universitaire en éducation, selon la catégorie de pourvoyeurs, 1974-1975	116
Tableau XXVIII	:	Rapport entre les crédits budgétaires à la recherche et les crédits budgétaires totaux (1976-77)	117
Tableau XXIX	:	Répartition du budget de la recherche du MEQ selon qu'elle est réalisée à l'intérieur ou à l'extérieur par mode de subvention (1976-77)	117

Préambule

A. Mandat du comité.

Signé le 23 juin 1977, le document créant la Commission d'étude sur les universités émanait du ministère de l'Éducation et du ministère d'État au développement culturel. Il prévoyait la constitution, à l'intérieur de cette commission, d'un groupe de travail chargé d'étudier *la formation et le recyclage des enseignants*. Le mandat du Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants (c'est ainsi qu'on prit l'habitude de nommer le groupe de travail) se lisait comme suit:[1]

> La disparition des anciennes écoles normales a valu à l'université de recueillir de grandes responsabilités dans la formation des enseignants. Il y a lieu de faire un bilan de cette intégration de la formation des maîtres dans la vie universitaire, compte tenu des objectifs de l'enseignement élémentaire et secondaire qui seront par ailleurs définis par d'autres instances.
>
> Étant maintenant située dans l'université, la formation des maîtres devrait pouvoir profiter de certaines contributions propres à l'université. Il y a lieu de mettre en lumière de telles contributions, tout autant que les limites que connaît l'université dans cette fonction, ainsi que les responsabilités nouvelles qu'elle s'est vu confier.
>
> Certains aspects de la formation et du recyclage des enseignants devront faire l'objet de discussions
>
> publiques: les diverses conceptions possibles de la formation des maîtres, les divers régimes pédagogiques universitaires qui peuvent en découler, la philosophie de l'éducation devant présider à la formation des enseignants.
>
> Il est donc important qu'une évaluation critique soit faite de la manière dont l'université s'est acquittée de sa tâche, compte tenu des exigences théoriques et de la formation pratique que requiert le futur enseignant ou celui qui veut se perfectionner.

Le comité commençait son travail en septembre 1977.[2]

B. Intégration des écoles normales aux universités.

1. *Aperçu historique.*

C'est une réalité mouvante et complexe que notre comité était invité à étudier, une réalité dont les origines remontent à une dizaine d'années et dont il convient de rappeler à grands traits le développement pour mieux situer le rapport que l'on va lire.[3]

En 1964, la Commission Parent recommandait que la formation des maîtres (c'est-à-dire la formation initiale et le perfectionnement) se fasse désormais dans les établissements d'enseignement supérieur.[4] Le ministère de l'Éducation ne donna pas suite immédiatement à cette recommandation. Dans ses grandes lignes, le processus du transfert de la formation des maîtres aux universités se déroula en quatre temps.

Dans un premier temps, suite à la promulgation du Règlement numéro 4 en mars 1966, on supprimait petit à petit le Brevet B. Le deuxième temps favorisait le groupement des écoles normales de moindre dimension autour des écoles normales d'État qui avaient plus d'envergure: de 105 établissements (dont 10 d'État et un grand nombre d'institutions religieuses) en 1964, le réseau d'écoles normales se réduisait, en 1967-68, à 53 établissements (comprenant 11 écoles normales d'État).

Dans le troisième temps, le ministère de l'Éducation instituait, le 20 juin 1968, la Mission de coordination des institutions de formation de maîtres, en même temps qu'il énonçait les principes directeurs du plan d'intégration. Enfin, au cours du quatrième temps (c'est-à-dire à partir de l'automne 1968), l'État créait l'Université du Québec avec mission spéciale de former des maîtres, tandis que les écoles normales (40, dont 11 écoles d'État) effectuaient chacune à sa façon leur intégration aux universités, conformément aux principes directeurs du ministère de l'Éducation. Les derniers transferts se firent en 1970-71.

Selon les institutions concernées, le déroulement de cette intégration suivit des cheminements divers. Les universités ne partaient pas toutes du même point et elles n'ont pas eu à faire face aux mêmes difficultés. Les écoles normales aussi partaient de situations différentes. Même à l'intérieur du réseau de l'Université du Québec, les expériences de l'intégration ont emprunté des voies différentes selon les constituantes.

On peut se demander si le mot *intégration* s'applique avec une égale justesse à toutes ces expériences. Dans certains cas, on est parvenu à l'intégration en créant de toutes pièces une université (université du Québec). Dans un autre cas, l'université assimilait une institution déjà très importante par son organisation et ses effectifs (l'université Laval assimilant l'École normale Laval). Enfin, selon un autre mode, une forte faculté des sciences de l'éducation absorbait une importante école normale (l'université McGill absorbant le St. Joseph's Teachers College).

Dans deux cas, l'expérience de l'intégration prit une signification particulière. D'abord dans le cas de l'Université du Québec à qui on donnait des responsabilités spéciales concernant la formation et le perfectionnement des enseignants et dont le système *familles-modules-départements* tentait d'apporter une solution nouvelle au problème de la coordination entre les départements disciplinaires et le département des sciences de l'éducation. L'autre cas particulier est celui de l'Université McGill qui se voyait confier la mission provinciale de former tous les enseignants anglophones, même catholiques, ce qui constituait un écart important par rapport à la tradition confessionnelle du système québécois de formation des maîtres.

2. *Traits saillants.*

Un bref examen du transfert des responsabilités tel qu'il s'est déroulé de 1961 à 1971 permet de mettre en lumière quelques traits saillants du point de vue historique.

— L'ensemble de l'opération s'est accompli, du moins dans ses deux dernières phases (1968-1971), avec une rapidité étonnante. C'est d'ailleurs dans un climat de bonne volonté que des individus et des institutions (universités, écoles normales, organismes du ministère de l'Éducation), jusque-là très différents de par leurs habitudes, ont appris à vivre ensemble et se sont engagés dans une aventure commune.

— L'opération a été exécutée à partir d'un plan très précis préparé par le ministère de l'Éducation. Elle aurait sans doute pu être plus harmonieuse si elle avait été commandée par la vie même des institutions en réponse à des besoins ressentis par elles.

— Des protocoles d'intégration ont garanti aux étudiants, alors inscrits aux écoles normales, la possibilité de mener à terme les programmes commencés. Pour le personnel enseignant à l'emploi de l'État et membre du SPEQ, ces protocoles ont assuré la sécurité d'emploi et des plans avantageux de perfectionnement.

— Devant les défis énormes qu'elles eurent à relever, les universités et les écoles normales se sont réellement impliquées et elles ont fourni des efforts énormes. On a, par exemple, créé de nombreux nouveaux programmes tout en menant les anciens à terme.

— L'intégration a permis l'accès des femmes à des programmes de formation jusqu'alors réservés, en presque totalité, aux hommes. On a aboli la ségrégation institutionnelle des écoles normales de filles et de garçons.

— Il faut cependant reconnaître qu'il y a eu de l'improvisation dans certains secteurs, en particulier dans les secteurs où les universités devaient absorber de gros contingents d'étudiants et manquaient de ressources.

— Le transfert aux universités de la responsabilité de former les enseignants a libéré le ministère de l'Éducation de son rôle de gestionnaire d'écoles normales et a rendu plus complexe son rôle de responsable général du système scolaire.

3. *Remarques du comité.*

Une fois l'intégration juridique à l'enseignement supérieur accomplie, les responsables de la formation et du perfectionnement des enseignants ont eu à faire face à de multiples problèmes sur plusieurs plans: matériel, institutionnel, pédagogique, etc. Chaque université a abordé ces problèmes à sa manière et selon ses traditions propres. Il y a eu des solutions diverses à des problèmes identiques. Nous voyons là l'expression d'un pluralisme institutionnel qui constitue, à nos yeux, une valeur à conserver.

Malgré les difficultés, la décennie de l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université a été une décennie de consolidation dans un nouveau milieu. À la lumière des dix dernières années, aucun de nos interlocuteurs, qu'il s'agisse d'universitaires ou de représentants des milieux scolaires, ne conclut que l'intégration a été un échec et qu'il faut renoncer aux objectifs préconisés par le Rapport Parent.[5]

Même si le niveau de scolarité recommandé par le Rapport Parent n'a pas été atteint par tous les enseignants, leur scolarité moyenne a considérablement augmenté.[6] Même si la formation des enseignants du secondaire reste, selon l'expression de certains, une *patate chaude* et même si la formation des enseignants du secondaire professionnel continue de poser des problèmes sérieux d'accessibilité, l'intégration, en ce qui concerne la formation des enseignants du pré-scolaire et de l'élémentaire, a marqué des progrès importants.

En 1976-77, la clientèle inscrite aux programmes universitaires reliés à la formation et au perfectionnement des enseignants s'élevait à 26 066 étudiants, dont 17 681 (67,8%) étaient des enseignants en exercice.[7] En 1968-69, juste avant l'intégration, les divers programmes des écoles normales, y compris les programmes de Brevet B, avaient totalisé 25 370 étudiants, dont 13 267 (52,2%) à temps partiel.[8] Le régime de l'intégration n'a certes pas rebuté la clientèle.

Nos réflexions sur la première décennie du régime de l'intégration nous ont amenés à penser que le succès d'un tel régime tient avant tout aux personnes et à leur engagement concret et que les mesures d'uniformisation ne sont guère efficaces. Nous avons également acquis la conviction que le défi de la prochaine décennie, dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants, portera sur la qualité: la qualité de l'intégration dans les structures universitaires et la qualité du produit à obtenir. C'est en songeant à cette prochaine décennie que nous avons conçu notre rapport.

NOTES

1 - Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978; Québec: ministère de l'Éducation, p. 7.

2 - On trouvera en Annexe I (*infra*, p. 85) quelques détails sur les travaux du comité.

3 - Nous nous inspirons, dans les pages qui suivent, d'un travail de monsieur Gustave Crépeau sur «L'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants», travail effectué à la demande de la Commission d'étude sur les universités.

4 - *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*, Tome II (1964), chap. VIII, paragr. 459.

5 - Sur cette consultation, voir l'Annexe II, *infra*, p. 87.

6 - *Document de consultation*, p. 45.

7 - *ibid.*, p. 68, Tableaux 30 et 31. — Ces données ne couvrent pas les étudiants inscrits dans des programmes autres que la formation des enseignants. Selon un sondage effectué en 1978, environ 17% des enseignants du secondaire public étaient dans ce cas en 1977-78, ce qui voudrait dire entre 3 et 4 mille pour l'ensemble, si l'indice est exact. Voir : «Sondage sur les pratiques locales d'utilisation et de production de matériels didactiques par les enseignants au secondaire», Service général des moyens d'enseignement section recherche, Ministère de l'éducation.

8 - Gustave Crépeau, «L'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'Université du Québec, constituantes de Trois-Rivières, Chicoutimi, Rimouski», p. 7. — Ici encore il faut ajouter un certain nombre d'enseignants inscrits dans les autres facultés universitaires.

Introduction

A. Objet et contenu de ce rapport

Ce rapport fait le point sur la contribution de l'université à la formation et au perfectionnement des enseignants. Évaluatif de par sa nature, il propose un diagnostic à la fois critique et prospectif. Rédigé dans une perspective d'usagers, il met l'accent sur les missions d'enseignement et de recherche propres à l'université, ainsi que sur les fonctions critiques et sociales qui doivent s'y rattacher.

Le diagnostic général que nous proposons s'appuie sur des indices signalés dans les nombreux mémoires et documents reçus depuis la présentation de notre *Document de consultation*.[1] Dans le présent rapport, le lecteur trouvera le résumé des propos de nos interlocuteurs sur chaque sujet d'importance. Nos interlocuteurs proviennent en majorité du milieu universitaire, à qui l'on doit 71% des mémoires reçus, alors que nos interlocuteurs du milieu scolaire en ont fourni 24%.

Dans l'ensemble, les éléments de prédiagnostic soumis à la consultation ont été largement confirmés. Certains ont reproché au *Document de consultation* d'avoir omis de signaler les causes historiques de certaines situations insatisfaisantes ou encore les efforts déployés, les progrès accomplis et les expériences réussies. Le lecteur intéressé trouvera en annexe un rappel détaillé des énoncés dont la consultation a confirmé la justesse et de ceux que la consultation nous a incités à modifier.[2]

La partie du *Document de consultation* qui portait sur des hypothèses d'avenir est celle qui, sans conteste, a retenu l'attention la plus soutenue de la part de nos interlocuteurs. À peu d'exceptions près, personne n'accepte telle quelle l'hypothèse d'un maître d'oeuvre distinct pour la formation et pour le perfectionnement des enseignants. En fait, personne ne met en cause les objectifs que proposait le Rapport Parent en recommandant l'intégration de la formation et du perfectionnement à l'université.

Sans doute ce rapport n'est-il pas un bilan au sens strict du terme. Il n'en est pas moins un diagnostic que nous voulons rigoureux de la situation actuelle. Notre diagnostic, partant, notre rapport comportent deux parties. La première tente d'identifier quelques **PROBLÈMES DE FOND**. Certains de ces problèmes portent sur les orientations philosophiques qu'il faut donner à la formation et au perfectionnement des enseignants. Nous les abordons dans notre premier chapitre, où nous recommandons un changement majeur en cette matière. Au lieu de proposer une philosophie qui serait *la* philosophie devant présider à la formation et au perfectionnement des enseignants, nous préconisons la reconnaissance dans chaque institution du pluralisme des valeurs et des modèles d'éducation et de société.

D'autres problèmes de fond concernent le contenu même des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants. Dans notre deuxième chapitre, nous recommandons une redéfinition substantielle de la formation initiale des enseignants dans la perspective d'une formation de base. Quant au perfectionnement, nous recommandons aux universités une prise en charge qui serait mieux articulée au concept d'éducation permanente. Toutefois, nous les mettons en garde contre les *fuites en avant* qui les menacent dans ce domaine. Nos recommandations appellent une révision importante des règles de classification des enseignants.

La seconde partie de notre rapport porte sur des **SECTEURS NÉVRALGIQUES** du système de formation et de perfectionnement des enseignants. Il s'agit pour nous d'identifier les lacunes et de trouver les moyens susceptibles de provoquer une amélioration sensible de l'ensemble du système. Nous avons retenu les trois secteurs névralgiques suivants.

Il s'agit tout d'abord des *dimensions professionnelles* de la formation et du perfectionnement des enseignants, dont nous traitons dans le troisième chapitre. Il faut, en cette matière, ajuster le tir de façon radicale et cesser de *marginaliser* le cas des enseignants par rapport aux autres professions.

Il s'agit ensuite de relever un nouveau défi: la *recherche en éducation*. Dans le quatrième chapitre, nous préconisons un développement marqué de cette recherche et en particulier à l'université. La perspective proposée est celle d'une amélioration substantielle et concertée de la qualité de l'éducation.

Il s'agit enfin (cinquième chapitre) d'assurer une condition indispensable à l'amélioration du système: l'établissement de *relations fonctionnelles entre les divers agents* responsables de la formation et du perfectionnement des maîtres. Nous recommandons que l'on tire des leçons du passé pour rendre possibles des nouvelles formules assurant une plus grande démocratisation.

B. Esprit de ce rapport

On caractériserait bien l'esprit de ce rapport en disant qu'à propos des personnes, des institutions et des instances impliquées, la perspective d'évaluation critique et prospective tente d'être elle-même éducative. Dans la mesure du possible, nous essayons de tenir compte de ce que sont les personnes, les institutions et les instances impliquées; nous voulons éviter de sabrer dans des apprentissages déjà faits et miser plutôt sur le déjà acquis; enfin, nous tentons de déceler des signes porteurs d'avenir, même au coeur des situations problématiques ou insatisfaisantes.

Pour effectuer les redressements qui s'imposent et les développements que commande l'avenir, il est réaliste, estimons-nous, de faire appel à la capacité d'engagement des personnes, des groupes et des institutions, plutôt qu'aux *réformes sur le papier*. Les enseignants ont été parmi les premiers à vivre ce que l'on appelle maintenant l'ouverture vers une éducation permanente. Les formateurs d'enseignants ont été parmi les premiers à vivre les problèmes que pose ce que l'on appelle aujourd'hui l'élaboration d'une authentique pédagogie universitaire. Les facultés des sciences de l'éducation ont aussi été parmi les premières à devoir affronter les défis qu'implique la pluri-disciplinarité. À notre avis, un diagnostic qui ne tiendrait pas compte de ces défis, de ces efforts et, dans certains cas, de telles réussites, serait un diagnostic indûment biaisé.

Tout bien considéré, l'heure nous semble venue, pour chacune des universités, d'assumer plus pleinement et plus explicitement les responsabilités qu'on lui a confiées en matière de formation et de

perfectionnement des enseignants. Ce rapport veut permettre à chacune des universités de mesurer le niveau d'excellence, d'intégration et de responsabilité qu'elle a atteint en ce domaine. Il espère ainsi favoriser, pour chaque université, la formulation explicite d'un *nouveau* seuil de développement cohérent et réaliste pour la prochaine décennie. Selon le rapport Faure,(3)

> l'avenir est à qui saura réunir, dans l'éducation, les forces de critique, de participation démocratique et d'imagination, aux pouvoirs de l'organisation opérationnelle,... afin de mettre en valeur les ressources latentes et les énergies potentielles qui résident dans les couches profondes des peuples.

Selon nous, le défi à relever en matière de formation et de perfectionnement des enseignants est de faire en sorte que des énoncés comme celui-là ne demeurent pas des voeux pieux. L'enjeu en vaut la peine: la qualité de la formation et du perfectionnement des enseignants déterminera en grande partie la qualité de l'éducation des élèves de l'an 2000 et au-delà.

NOTES

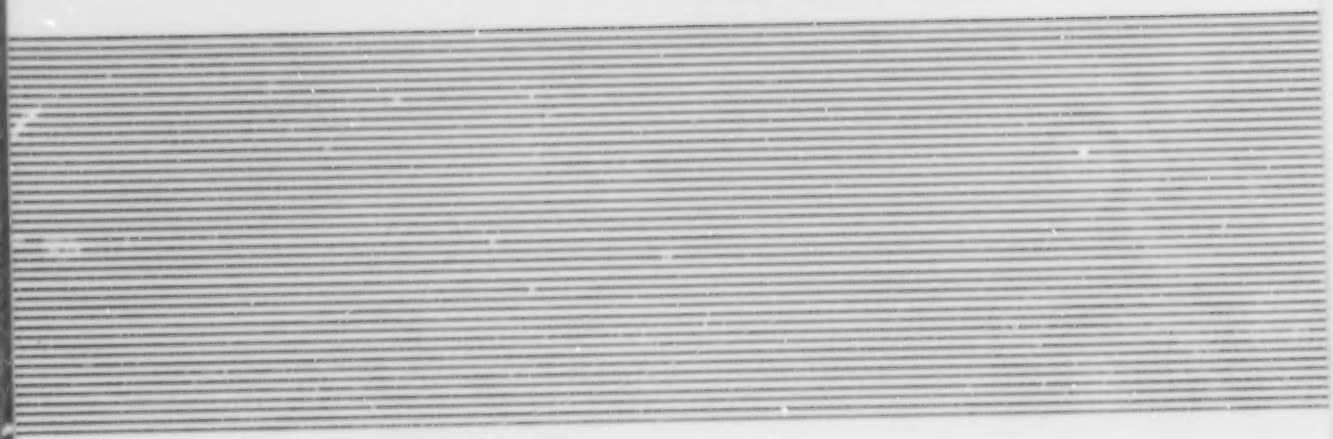
1 - Commission d'[illegible]ur les universités, *Document de consul[illegible]* janvier 1978; Québec, ministère de l'éduc[illegible], 80 p.

2 - Annexe II, *infra*, p. 87.

3 - Edgar Faure, et al., *Apprendre à être*; Paris: UNESCO-Fayard, 1972, p. 165.

Première partie

Problèmes de fond



Chapitre I

Orientations philosophiques de la formation et du perfectionnement des enseignants

Dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants, le pluralisme, c'est-à-dire la coexistence dans une même institution de valeurs et de modèles différents concernant l'éducation et la société, serait porteur d'avenir. Ce pluralisme va beaucoup plus loin que la formule des *variations sur un même thème*; ses points d'application sont les individus, les groupes et les institutions. Dans ce qui suit et en conformité avec notre mandat, nous mettrons l'accent sur l'institution universitaire.

Notre diagnostic sur la façon dont on aborde les problèmes relatifs à une philosophie de l'éducation peut être posé en disant qu'en ce domaine, présentement, on tourne en rond. On insiste sur le fait que toute philosophie de l'éducation suppose une conception de l'homme et une conception de la société. On oublie aisément qu'il existe au Québec non pas une, mais des philosophies de l'éducation, des conceptions de l'homme et des conceptions de la société. On admet qu'il existe des divergences: mais on veut croire qu'en les réduisant à des détails sans importance ou à des opinions personnelles, on a réglé le problème. On répète qu'il faut parvenir à des consensus mais quand on refuse la pluralité des valeurs, cet impératif conduit à des *unanimismes* de commande. On a peur des conflits: on oublie que c'est *l'uniformité à tout prix* qui en ce moment fait surgir les plus grands problèmes. On craint l'incohérence entre l'université et les autres niveaux d'enseignement. Pourtant, les dangers les plus grands sont en ce moment du côté d'un aligne-

ment étroit des universités sur le modèle dominant de l'école.

Le pluralisme est une conception qui admet l'existence des divergences. Il ne les crée pas et il ne cultive pas les conflits. Le pluralisme tente simplement d'assumer cette situation de façon lucide, afin d'en tirer le meilleur parti possible. Le pluralisme —nous le savons— est difficile à vivre et il comporte, lui aussi, des problèmes. Cependant, la reconnaissance de la pluralité des valeurs et des modèles est un premier pas qui permet au moins de ne pas tourner en rond dans le cercle de l'uniformité de principe et des unanimismes de commande.

A. Retour sur la consultation

Conformément à notre mandat, nous nous sommes engagés sur le terrain de la philosophie de l'éducation en posant une question qui faisait l'objet de l'une de nos hypothèses prospectives.

> Considérant la diversité des modèles de société et des modèles d'éducation par lesquels les individus et les groupes entendent définir les institutions éducatives;
>
> Nous aimerions connaître votre opinion, s'il était recommandé que soit reconnu explicitement et de façon cohérente le pluralisme des mandats socio-éducatifs des établissements d'enseignement et, en particulier, de ceux de l'enseignement supérieur.[1]

Les expressions *pluralisme* et *pluralisme des mandats socio-éducatifs* ont semblé peu familières à nos interlocuteurs. Quoi qu'il en soit, en leur soumettant cette hypothèse, nous les invitions à réfléchir sur un fait qui leur est familier. Dans notre milieu, il y a des philosophies de l'éducation variées, leurs différences allant de la simple nuance à la différence radicale, voire à l'opposition systématique.

Les philosophies de l'éducation se distinguent entre elles par les valeurs auxquelles chacune accorde priorité. Ces valeurs ne portent pas seulement sur les individus: elles portent aussi sur la communauté. Elles ne se réduisent pas à l'éducation: elles véhiculent une vision d'une société à bâtir. Quand ces valeurs sont articulées en un ensemble cohérent d'objectifs, de moyens et de critères d'évaluation pour un projet éducatif, on peut dire qu'on a alors un *modèle*.

Mais qu'il s'agisse de valeurs ou de modèles, il faut reconnaître qu'existent, au Québec, des philosophies différentes d'éducation qui ne sont pas toutes compatibles entre elles. D'où la question qui nous paraissait cruciale: *faut-il considérer cette pluralité de modèles —et de valeurs— comme un problème, comme un obstacle, une fatalité, un drame, pour ne pas dire une maladie? Faut-il, au contraire, considérer cette réalité comme un fait porteur d'avenir, et si oui, dans quel sens?*

Nous pourrions résumer les résultats de la consultation sur cette question en disant qu'elle nous a apporté à la fois *beaucoup et trop peu de lumières*. Beaucoup de lumières car elle nous a révélé une grande diversité de modèles d'éducation et de société qui pourraient inspirer la formation et le perfectionnement des enseignants. Peu de lumières car notre question sur la pluralité des modèles ne fut abordée explicitement que par un petit nombre de mémoires. Quelques mémoires ont approuvé sans commentaires l'hypothèse proposée; d'autres nous ont tout simplement renvoyé la question; plusieurs nous ont demandé de clarifier l'hypothèse et les concepts sur lesquels elle repose; enfin, la plupart des mémoires n'en ont pas parlé.

B. Jalons de notre réflexion

Cherchant à préciser les orientations philosophiques qui puissent guider la formation et le perfectionnement des enseignants, nous avons d'entrée de jeu pris acte de la démocratisation qui s'est accomplie dans la discussion des idées afférentes à l'éducation. Sur le sens de l'école, sur les objectifs de l'enseignement, les divers intervenants peuvent s'exprimer et tiennent à le faire. Cette démocratisation entraîne pourtant des ambiguïtés quand il s'agit d'en assumer les conséquences. Dans les jalons qui suivent, nous tentons d'indiquer comment certains constats d'impuissance concernant l'éducation et la société sont des conséquences directes d'une *démocratisation mal assumée*.

1. *Évolution extraordinaire.*

La question de savoir quelle philosophie de l'éducation doit présider à la formation et au perfectionnement des enseignants a extraordinairement évolué depuis le moment où la commission Parent recommandait l'intégration de tout ce secteur à l'enseignement supérieur. L'école et la société se sont transformées.

Dans le monde scolaire, la création de l'université du Québec a introduit le concept d'une d'université *populaire*, régionale et d'une université de la *deuxième chance* pour les adultes. La création des cégeps a introduit un nouveau concept de formation générale, susceptible d'affecter la formation des enseignants. Dans l'enseignement primaire et secondaire, on a vu le passage d'une école conçue comme dépositaire d'un héritage culturel à une école perçue comme défi de la modernité; on a vu le syndicalisme des enseignants passer d'une conception corporatiste et d'un syndicalisme d'affaires à une conception revendicatrice et contestataire, dite *de combat*. Cette dernière remet en cause

l'école et la société capitalistes et définit l'université comme l'institution anti-sociale par excellence.

La société québécoise, tout comme l'école, a connu des changements majeurs. Dite traditionnelle, cette société est devenue une société en mutation, puis une société dite technocratique de masse. De sorte qu'à l'aube des années 80, après avoir connu la *révolution tranquille* des années 60 et les effervescences des années 70, nous voyons surgir de nouvelles remises en question aussi importantes que les premières. Nous voyons poindre l'ère qu'il faudra peut-être appeler *l'ère de la contestation des contestations*. On remet en question, aujourd'hui, le caractère non révolutionnaire et non tranquille de la révolution tranquille, la tradition et la mutation, la culture humaniste et la culture de masse, la modernité et la mode *rétro*, etc.

Comment réagit-on à ces oscillations? Le pendule repasse-t-il d'un point à l'autre? Dans un mouvement étourdissant, il nous semble plutôt incapable de se fixer sur un point déterminé. On pourrait croire que ces oscillations contribuent à familiariser les divers agents avec la grande diversité des conceptions du monde. Or ce qui nous frappe en ce moment c'est l'émergence d'un espoir —humain mais illusoire— *d'en finir une fois pour toutes avec les remises en question*. Cet espoir suscite des idéologies qui rêvent de retrouver les unanimités perdues.

De tels changements entraînent des répercussions dans le monde des enseignants. Comme le signale le *Livre blanc* sur le développement culturel, l'enseignement est devenu «un lieu privilégié des contradictions et des conflits de valeurs».[2] On y parle du respect des traditions en même temps qu'on y fait l'éloge du changement; on y prône l'autonomie, tout en défendant l'autorité; on n'y discute pas moins de religion et de morale que de science et de technologie.

Dans ce contexte, la profession enseignante est critiquée de toutes parts. Il est facile de dire que le milieu des enseignants ne parvient pas à se donner un statut socialement reconnu, qu'il souffre d'un complexe d'infériorité et qu'il trouve toujours matière à plainte et récrimination. Il est plus difficile mais indispensable de reconnaître qu'étant donné les débats actuels, *l'enseignement semble être devenu cette profession dont l'importance même ne serait reconnue que dans et par la critique, critique d'autant plus virulente qu'elle s'accroît en proportion de l'importance qu'on attache à l'éducation.*

Plongés dans ce milieu inconfortable, l'enseignant et le formateur de maîtres ne peuvent échapper à une certaine angoisse: quoi qu'ils proposent, fassent ou disent, ils rencontrent objections, critiques, désaveux ou blâmes. Quand on pose la question de *la* philosophie de l'éducation, il ne faut pas oublier que c'est de cet enseignant-là qu'il s'agit.

2. *Avalanche de réponses.*

En analysant ce qui s'est passé au cours de la dernière décennie, certains ont déploré *l'absence d'une question* sur ce que l'on a appelé le *sens du maître*, c'est-à-dire le sens même de l'éducation. Il serait plus juste de dire qu'il y a absence d'une réponse unique car en fait, depuis dix ans, la question a suscité une *avalanche de réponses*. À côté de la philosophie *mécaniste* qu'il dénonce, le Conseil supérieur de l'éducation fait surgir une autre philosophie dite *organique*, centrée sur le *s'éduquant*.[3] Malgré ses thèses qui relient la croissance de l'apprenant à une interaction avec l'environnement éducatif, la philosophie organique fut taxée de subjectivisme.[4] Elle fut, à son tour, prise à partie: elle sert d'alibi à la désappropriation, disent les uns; elle est une manière de faire de l'école une *petite patrie*, affirment les autres. Plusieurs y voient ressurgir un rousseauisme utopique et indésirable, tandis que d'autres en dénoncent l'individualisme forcené.

D'autres conceptions sont venues, associant la croissance de l'apprenant à l'idée d'une négociation avec le milieu, à l'idée d'une appropriation de *l'expérience d'habiter*. Le souci de placer l'apprenant dans son milieu se retrouve également dans la conception écologique de l'éducation, dans le modèle de la convivialité, dans celui de l'école communautaire et dans les plaidoyers pour une école de masse au service des travailleurs.

À leur tour, ces divers plaidoyers font l'objet de critiques, qui reposent elles aussi sur des orientations différentes.[5] S'imposent aussi à notre attention la récurrence du modèle de l'école traditionnelle, la popularité du concept de *retour aux sources* et de *retour à l'essentiel*, c'est-à-dire aux *habiletés de base*, mouvement connu aux États-Unis sous l'expression *Back to Besics*.[6]

En définitive, l'enseignant et le formateur de maîtres se trouvent en présence d'une explosion de réponses simultanées, parallèles et non pas en présence d'une suite linéaire de modèles éducatifs où le dernier remplacerait tous les précédents. L'enseignant se trouve dans une situation d'hyperchoix. On lui dira sans doute qu'il doit revenir à l'essentiel, l'éduqué. Mais l'avalanche des réponses données au sens de l'intervention éducative laisse bien entendre que cet impératif n'est pas une solution. Choisir entre l'essentiel et l'accessoire ne

dispense aucunement de choisir entre les différentes conceptions de ce qui est essentiel à l'éduqué.

3. *Société bureaucratique.*

Ces évolutions concernant la philosophie de l'éducation ont un rapport dialectique étroit avec les mouvements qui agitent les sociétés dans leur ensemble, du point de vue culturel, économique, social et politique. Or, en ce moment, les valeurs traditionelles aussi bien que celles de l'ère industrielle sont mises en question. Déjà, en 1970, Rioux et Ponton notaient:

> La famille se désintègre peu à peu, le sentiment religieux connaît un déclin rapide, la situation de la langue française est lamentable à tous égards et l'aliénation culturelle de notre population est fort préoccupante. Le progrès matériel a détruit les anciens cadres de référence et a creusé entre les classes sociales un fossé profond.(7)

L'éclatement des valeurs de l'humanisme, pour ne citer qu'un aspect, est un phénomène reconnu dans cette culture de masse atomisante que provoque la structure de production-consommation du néo-capitalisme. En dépit des apparences, cette culture est uniformisante. Elle crée une «société hiérarchisée en mutation permanente».(8) Par ailleurs les postulats fondamentaux de la société industrielle, comme la valeur de la technologie, la priorité de la croissance, la foi dans l'individu et dans la compétition, le souci de l'éthique au travail, font eux aussi l'objet d'attaques de plus en plus fréquentes.

Il en résulte une impuissance flagrante à s'entendre sur des fins explicites à propos de la société et de son avenir. Cette absence de consensus a mis en branle la prodigieuse spirale de l'instrumentalité, instaurant le «règne des moyens» dont l'idéologie bureaucratique n'est qu'un effet.(9)

Si critiquée soit-elle, l'absence de consensus quant aux finalités sociales ne semble pas devoir être corrigée bientôt. Chaque jour amène de nouveaux problèmes: énergie, pollution, raréfaction des terres arables, violence, instabilité économique, sociale et politique, inégalités, inquiétudes personnelles devant le rythme accéléré des changements, sentiments d'impuissance devant les superinstitutions.

Allons-nous vers une société superindustrialisée, hautement technologique, vers une société autoritaire avec tout son attirail de contrôles, ou vers une société nouvelle fondée sur les valeurs communautaires, sur l'interdépendance, le respect de l'environnement, la vie simple? Qui peut le dire?

Les ambiguïtés sociales engendrent des ambiguïtés dans le domaine de l'éducation. L'instrumentalité de la société bureaucratique est dénoncée par tous les agents du système scolaire qui voient en elle une «démission» (Association des parents catholiques), une «esquive» (Conseil supérieur de l'éducation), un «baillon» (les novateurs), un «appauvrissement» (les formateurs d'enseignants), ou encore, une «idéologie technologique au service de la classe dominante» (Centrale de l'Enseignement du Québec).(10)

On se tourne néanmoins vers l'enseignant. Mais, demandait Fernand Dumont, «l'aujourd'hui du maître n'est-ce pas cet effondrement même de la culture»? À l'enseignant et à ses formateurs, on demande d'avoir un esprit critique, une culture éprouvée, une capacité de discussion objective et rigoureusement scientifique. Selon nous, ces demandes en véhiculent une autre: on demande à l'enseignant et à ses formateurs de *compenser l'unanimité perdue, de créer un sens pour une culture éclatée.*

Et voilà l'enseignant plongé dans un dilemme. Ou bien il se plie à la demande qui lui est faite et tente de jouer les pourvoyeurs de sens, tirant de son crû de quoi combler le vide des consensus. On lui reproche alors de manquer de rigueur, d'objectivité, voire d'honnêteté et de ne pas se conformer aux valeurs sur lesquelles on rêvait de tout reconstruire. Ou bien l'enseignant évite de s'engager trop manifestement dans une perspective nette et affirmée. On l'accuse alors de verser dans l'appauvrissement, dans l'insignifiance ou dans la rationalité instrumentale de l'idéologie bureaucratique.

4. *Culture multidimensionnelle.*

Ce qu'on a appelé l'absence d'une question s'est révélé être l'absence d'une réponse unique associée à une avalanche de réponses. De même, croyons-nous, ce que certains appellent une *culture éclatée* n'est rien d'autre que *l'éclatement du monolithisme et non l'effondrement de la culture.* Autrement dit, à l'avalanche des réponses sur le sens de l'éducation correspond non pas une absence de culture mais plutôt la richesse d'une culture devenue multidimensionnelle: la «polyculture» dont parle Edgar Morin.(11)

On peut discerner, en effet, dans la polyculture actuelle un foisonnement de consensus de diverses natures, rassemblant des groupes et des individus à divers niveaux et en divers lieux. En réalité, l'éclatement du monolithisme, si nous savons en faire une bonne lecture, oblige à «découvrir le fonds culturel des différents groupes et communautés qui constituent notre société.»(12) Devant ce pluralisme

culturel et ses inconforts, il faut donc se garder d'idéaliser l'unanimité traditionnelle. On oublierait alors commodément les inconvénients de ses conformismes, de ses sanctions, de ses étroitesses et de ses règles uniformes.

5. *Rôle de l'enseignant: initiateur et intégrateur de culture.*

Il ne faut pas croire que, dans ce climat de polyculture, personne n'ait songé à re-définir le rôle de l'enseignant. Au contraire, une piste prometteuse a été proposée par Fernand Dumont il y a déjà dix ans.(13) Le premier volet de cette suggestion concerne l'élève dont il faut faire «un critique et un héritier». Une société pluraliste est déjà remplie de «critiqueux», constate Dumont. Mais les critiques sont plus rares. Être critique signifie pouvoir discerner entre les modes temporaires et les vraies prémisses de l'avenir, écarter les broussailles des informations hétéroclites pour retrouver les données essentielles, faire dialoguer les opinions avant de prendre parti, ne pas renoncer à sa liberté quand on épouse une idéologie, n'admettre des résultats qu'après avoir examiné les démarches qui y ont conduit. Quant à faire de l'élève un héritier, cela ne consiste pas à lui transmettre l'héritage organisé des temps anciens, mais à lui communiquer l'art de récupérer d'une façon critique les valeurs du passé et à lui «redonner le sens des genèses».

Le deuxième volet de la conception proposée concerne l'école. Dans une société où n'existe plus une culture que le milieu scolaire n'aurait qu'à traduire pour les enfants, l'école doit se faire créatrice. Elle doit devenir «laboratoire de culture». Une telle mutation ferait de l'école un facteur primordial de développement social et culturel, un moyen essentiel de réintégration de la culture ambiante morcelée.

Le troisième volet de cette suggestion concerne le rôle du maître «intégrateur et initiateur de culture en gestation». Cela implique que l'enseignant a un rôle vaste et complexe: il tente de rendre possible les expériences d'apprentissage de l'élève critique et héritier. Cela suppose aussi que l'enseignant soit lui-même initié aux problèmes que pose la culture actuelle, aux lignes de force de son évolution passée, aux processus par lesquels elle se redéfinit.

L'idéal proposé ci-haut a été repris sous diverses formes. Mais on a aussi mis en question les idées généreuses sur lesquelles il s'appuyait. On a dénoncé sa vision dynamique comme consécration du culte du changement pour le changement. On a perçu dans sa vision des genèses le danger d'un passéisme ou d'un nationalisme étroit. Son idéal d'ouverture a été mis en question quand certains s'en sont prévalus pour contester radicalement l'école et la société capitalistes. Enfin, on a trouvé dans son désir de créativité l'argument qu'il fallait pour déguiser la médiocrité et le laisser-faire en innovation. Dans la vie des enseignants, cet idéal n'a donc pas été facile à vivre, *tant il est vrai qu'il est impossible de faire fi des divergences, ni quand on parle de faits, ni quand on propose un idéal.*

C. *Reconnaissance du pluralisme*

Les jalons de notre réflexion montrent que les constats d'impuissance concernant l'éducation et la société contemporaines ont des effets terriblement inhibiteurs sur les enseignants et les formateurs de maîtres. Mais ils suggèrent en même temps que ces constats d'impuissance cachent des espoirs d'un unanimisme illusoire. Ils montrent que nous n'avons pas appris à assumer les conséquences d'une démocratisation que nous avons pourtant voulue. Ainsi, et pour cette raison, nous laissons dans l'ombre les dimensions prometteuses et positives que comporte la situation actuelle.

D'où notre première conclusion: ***un pluralisme assumé serait porteur d'avenir.*** Il y a beaucoup plus d'une bonne manière de faire une bonne chose et il y a beaucoup plus qu'une seule bonne chose à faire. En réalité, *la reconnaissance du pluralisme est la condition préalable d'une conception et d'une pratique plus qualitatives de la démocratie.*

D'abord, une démocratisation plus qualitative de l'éducation suppose le respect des valeurs par lesquelles se définissent individus et groupes. Une partie importante de nos problèmes dits de vide ou d'indifférence provient d'une peur de cette diversité, d'une obsession constante, pourtant démentie par les faits, selon laquelle une chose ne saurait être bonne à moins d'être bonne dans le même sens, pour tous et en tous lieux.

Une démocratisation plus qualitative suppose aussi que l'on assume, dans leur réalité même, les différences caractérisant les discours et les projets relatifs à l'école et à la société. Une partie importante de nos conflits provient d'une règle du jeu implicite selon laquelle un modèle devrait prévaloir sur tous les autres. Comme si, en ces matières, nous avions toujours le choix entre le blanc et le noir et comme si, une fois le blanc choisi, il devenait impérieux d'ostraciser les défenseurs du noir.

Une démocratisation plus qualitative suppose dès lors le rejet de l'uniformité de principe, laquelle recouvre bien des incohérences et bien des inégalités du fait même de son uniformité. En vérité, il faut

reconnaître que peu de modèles éducatifs sont carrément mauvais: la plupart sont bons de tel ou tel point de vue, selon telle ou telle démarche, pour tel ou tel individu ou groupe.

Une démocratisation plus qualitative exige, au surplus, que l'on définisse l'autonomie des apprenants et des institutions comme une prise en charge du processus éducatif et de son implantation, comme une responsabilité de son évaluation en fonction des valeurs qui l'animent et des modèles qui le déterminent.

Enfin, une démocratisation plus qualitative exige que l'on conçoive les consensus comme le résultat de choix libres et conscients, plutôt que comme une condition préalable à l'exercice même de l'autonomie et de la responsabilité. Le développement implique une politique des choix tout autant que des choix politiques.

Ce pluralisme doit aller beaucoup plus loin que la formule des variations sur un même thème. On le sait, le pluralisme prête le flanc à bien des critiques. Certains s'interrogent sur ses vertus:

> Est-il une profession de foi libérale? Est-ce un appel à la tolérance et au respect mutuel dans la diversité? Est-ce un souhait de voir éclore des écoles de formation de maîtres neutres ou religieuses, marxistes ou capitalistes, traditionnelles ou optionnelles, puristes ou joualisantes, internationales ou régionales? À quel niveau (individuel, cellulaire, local, régional, provincial) veut-on que ce pluralisme s'applique à la philosophie du système de formation et de perfectionnement des enseignants?(14)

D'autres voient dans le pluralisme une rationalisation invoquée par une société qui refuse une école de masse pour les travailleurs. Individualisation et pluralisme seraient autant de moyens de subtiliser les enjeux de l'égalité sociale et scolaire au profit d'un groupe privilégié qui s'impose jusque dans les appareils d'État. D'autres invoquent l'incohérence que le pluralisme introduirait dans la formation des enseignants: ce sont les orientations des écoles primaires et secondaires qui doivent téléguider les objectifs de la formation des enseignants. Enfin, d'autres, sceptiques, voient dans le pluralisme une manière de camoufler le laisser-faire le plus total, tandis que certains espèrent qu'un tel pluralisme conduira à un match nul des diverses tendances.

Quant à nous, nous pensons qu'il faut distinguer les valeurs et les modèles d'éducation ou de société. Les modèles offrent une première concrétisation des valeurs; ils jouent un rôle instrumental dans la réalisation de celles-ci. Les modèles annoncent, il est vrai, des contraintes de système et des contraintes de ressources. Quant aux valeurs, source première de l'agir des personnes et des collectivités, elles définissent la profondeur à laquelle la liberté la plus fondamentale des citoyens vivant en démocratie doit être respectée.

Mais qu'il s'agisse des valeurs ou des modèles, nous pensons qu'il faut aller beaucoup plus loin que la formule des variations sur un même thème. Cette formule cache, en définitive, le désir de minimiser les divergences et finit par les réduire à des détails sans importance. Au contraire, il faut permettre la co-existence de valeurs et de modèles différents en éducation. Sans quoi, nous sommes voués à l'insignifiance et à l'impossibilité, plus profonde qu'on ne croit, d'évaluer la qualité des services éducatifs. Évaluer, c'est beaucoup plus que soumettre à des tests ou faire des sondages. C'est situer et ajuster constamment un projet à la lumière des valeurs qui l'animent, des objectifs qu'on poursuit et des moyens qu'on se donne. Évaluer, c'est apprendre à devenir.

Ce pluralisme n'est pas un nouveau slogan. Après le slogan de l'uniformité, passerons-nous fatalement au slogan de la pluralité? Nous éviterons un tel mouvement superficiel si, prenant conscience du pluralisme, nous procédons à une nouvelle lecture de la situation actuelle. Le pluralisme, admettons-le, n'est pas facile à vivre, même s'il est urgent de se dégager des unanimismes de commande et des carcans de l'uniformité. En outre, des forces d'unification, de conservatisme et d'inertie se dissimulent même au sein des sociétés dites pluralistes.(15)

Ainsi, dans le système de formation et de perfectionnement des enseignants, aussi bien que dans le système scolaire en général, il y a des pratiques unificatrices que favorisent certains règlements, la force de l'habitude, l'indifférence des uns, la conviction des autres, les consensus de plusieurs. Il existe, d'autre part, des pratiques quotidiennes qui s'exercent en des sens variés, voire contradictoires, à la suite de choix effectués par des individus et des groupes diversement engagés. Il serait donc artificiel de décrire ce système en ne retenant que ses pratiques unifiantes ou que ses pratiques diversifiées.

Toute la question, selon nous, est de savoir si les pratiques unifiantes et les pratiques diversifiés s'exercent sur les bons objets et engagent les bons enjeux.

Nous pensons que les pratiques unifiantes ne doivent pas s'exercer sur les valeurs et les modèles. Ceci ne veut pas dire que tous les problèmes que posent la formation et le perfectionnement des enseignants doivent être réglés à partir d'un slogan

de diversité. En fait, il y a des problèmes où l'urgence est du côté de la cohérence: par exemple, la langue d'enseignement des futurs maîtres, les tolérances, les conditions d'admission, les équivalences et les prérequis.[16] Il y a aussi des problèmes où l'urgence est du côté de la diversification: par exemple, les dimensions professionnelles de la formation des enseignants, la recherche en éducation, les modes de relations entre les divers agents. L'invocation d'une saine diversité nous paraîtra certes néfaste si elle occulte le refus de prendre une décision ou celui de faire face aux problèmes. Car c'est une chose de reconnaître que certains problèmes urgents doivent être réglés selon différentes formules, et c'en est une autre que d'invoquer le pluralisme comme un alibi servant à camoufler l'indifférence et le refus de s'engager.

La reconnaissance du pluralisme est essentielle à la notion même d'université et à la culture pédagogique qu'elle doit apporter aux enseignants en formation. Ce n'est certes pas en excluant le choix sur des valeurs et des modèles que l'on peut espérer le passage qualitatif d'une université- conglomérat à une université engagée critiquement et socialement dans la culture ambiante. La fonction sociale et la fonction critique se rejoignent quand l'université voit sa mission, tant dans l'enseignement que dans la recherche, comme un rôle d'analyse, d'élaboration et de présentation de solutions de rechange. «It is the proper role of the university to offer alternatives, the vision of other ways, the taste of irrevelance, the scent of anarchy, and a reverence for excellence».[17]

En formation initiale, nous croyons que le candidat doit recevoir une initiation critique aux différents modèles d'éducation et de société, aux valeurs qu'ils privilégient, aux mérites et aux limites qui leur sont propres. Ceci ne doit pas être fait dans une fausse neutralité ou dans une perspective d'éclectisme, mais plutôt dans une perspective d'analyse critique, de synthèse et d'évaluation. Le pluralisme est ici matière à étude, objet de réflexion. Les sujets d'une telle étude ne manquent pas. Que l'on songe, par exemple, aux innovations de toutes natures préconisées ou implantées dans le système scolaire québécois depuis la réforme ou aux divers modèles proposés dans les mémoires soumis à la Commission d'étude sur les universités et au ministère de l'Éducation dans la consultation sur le *Livre vert* de l'enseignement primaire et secondaire.[18]

Cette initiation est bien conforme aux fonctions critique et sociale de l'université. C'est le propre de ces fonctions que d'analyser les problèmes et les situations, d'en montrer systématiquement toutes les facettes, d'identifier les options possibles, laissant aux instances compétentes la responsabilité des décisions prudentielles. Tout cela assure au candidat une véritable culture pédagogique. Car la formation initiale ne se contente alors plus de s'aligner sur un seul modèle d'éducation: elle fournit des cadres de référence qui sont à la fois ouverts et rigoureux. Elle ne se contente pas non plus d'initier les candidats à des méthodes conçues comme autant de recettes ou de techniques dissociées des valeurs et des enjeux.[19]

À notre avis, une telle philosophie de la formation initiale serait porteuse d'avenir. Elle permettrait, notamment, de dédramatiser certains discours sur l'école. Elle favoriserait plutôt la prise de conscience des conflits éthiques, éducatifs, sociaux et politiques inhérents à la démocratie. Elle vérifierait les limites de la liberté et celles des consensus. Ouvrant l'esprit à une vision plus large des enjeux et des valeurs, elle rectifierait une conception égocentrique de la liberté qui en fait un moyen d'imposer ses idées aux autres. Elle améliorerait la qualité de la formation initiale, car les candidats y acquerraient une connaissance réfléchie de divers modèles et des critères permettant de choisir entre ceux-ci. Elle préparerait vraiment l'enseignant à son rôle d'intégrateur et d'initiateur d'une culture en gestation, en lui faisant comprendre les liens qui unissent le monde scolaire et le monde des communications culturelles où baignent déjà l'enfant et l'étudiant.

En perfectionnement, le pluralisme devrait être la règle même du système. Il s'agirait ici d'appliquer les principes de la formation sur mesure ou de la personnalisation de l'acte éducatif dont parle le Rapport Faure.[20] Les besoins de perfectionnement des enseignants varient selon les commissions scolaires et même selon les territoires à l'intérieur des commissions scolaires. Les nouvelles méthodes, les nouvelles découvertes créent de nouveaux besoins. Toute uniformisation devient dès lors pour eux une aberration, puisque ces enseignants en plus d'avoir des acquis, des attitudes, des problèmes différents, vivent dans des contextes différents. Chacun doit pouvoir choisir le cheminement éducatif qui lui convient le mieux et obtenir le support pédagogique approprié.

L'ouverture de l'université aux différents modèles éducatifs devrait donc, en perfectionnement, être la plus large possible. Les limites qui s'imposeraient seraient d'ordre pratique, découlant des ressources et des besoins d'un territoire donné: elles ne seraient pas de l'ordre des principes. Sur ce dernier plan, en effet, l'enseignant doit pouvoir étudier plus en profondeur le modèle dominant, examiner

le sens, la valeur, les mérites, les limites, l'efficacité de nouveaux modèles éducatifs; il doit pouvoir s'initier à un autre modèle qu'il préférerait, l'évaluer, le comparer au modèle dominant.

L'inspiration qui doit guider l'enseignant dans ses choix autonomes, en matière de perfectionnement, doit lui venir de sa propre pratique réfléchie: réfléchie et autonome, pourrions-nous ajouter. On s'attendrait en vain à ce que l'enseignant pratique l'autonomie dans le choix de ses activités de perfectionnement, s'il est, dans l'exercice quotidien de ses fonctions, soumis à un régime paternaliste qui traite les enseignants «comme des enfants», régime que dénoncent certains mémoires adressés à notre comité.(21)

Il découle de tout cela que chaque université devrait progressivement s'ouvrir à toutes les valeurs que personnes et groupes estiment être essentielles à leur identité et s'adonner à une critique impartiale des modèles proposés pour réaliser ces valeurs. À ce pluralisme des valeurs devrait en effet correspondre la diversité maximale des modèles et des institutions, compte tenu des règles d'équité et de prudence établies à la suite des consultations que requiert la pratique de la démocratie.

Ce pluralisme, en formation initiale et en perfectionnement, suppose que l'université refuse l'alignement étroit de ses programmes sur le modèle dominant, les objectifs, voire les programmes d'études des écoles. Il est nécessaire que le futur enseignant soit initié aux programmes en vigueur dans les écoles. Mais l'alignement étroit de toute la formation des enseignants sur cette seule réalité est fondamentalement opposé au pluralisme que nous prônons dans la formation des enseignants. Car en calquant ses activités sur un seul modèle, l'université met en péril la qualité même de sa contribution à l'amélioration des écoles.

D'ailleurs, le modèle de l'école n'est-il pas appelé à se diversifier? N'est-ce pas ainsi que l'on tirerait un parti constructif de l'évolution des dernières années? Les mémoires soumis lors de la consultation sur le *Livre vert* de l'enseignement primaire et secondaire préconisent une grande variété de «styles d'écoles».

Le *Livre blanc* sur le développement culturel reconnaît déjà le bien-fondé d'une diversification des types de pédagogie à l'intérieur du système scolaire, tout en préconisant un retour à l'essentiel.(22) De son côté, le plan d'action sur *L'École québécoise* admet que la reconnaissance du pluralisme des individus, des groupes et des communautés est la condition d'une véritable démocratie. Ce pluralisme reconnaît non seulement la diversité linguistique et religieuse mais aussi, ce qui est novateur, la différenciation relative des écoles auto-gérées par un «projet éducatif».(23) L'idée d'un modèle unique de pédagogie est rejetée avec force.

Nous ne savons pas encore comment sera définie la marge de manoeuvre des écoles. Nous savons cependant qu'il sera difficile de ne pas compromettre, dans la définition des objectifs et des outils obligatoires, la marge de manoeuvre sur les valeurs et les modèles qui seule permettra la mise en place de projets éducatifs auto-gérés.

Mais, quoi qu'il en soit de ce problème et du degré d'uniformité qui sera requis des écoles québécoises, nous pensons que le pluralisme doit régner dans la formation et le perfectionnement des enseignants. Ce non-alignement de la formation des enseignants sur un modèle d'école dominant est conforme aux fonctions novatrices, critiques et sociales de l'université. Ces dernières l'amènent à inventer, à analyser, à critiquer et à proposer des solutions de rechange. Le plus grand danger n'est pas ce que l'on appelle l'incohérence. Beaucoup plus dangereux sont l'alignement étroit sur un modèle unique d'écoles, l'absence de perspective et la reproduction d'un type d'école que la formation et le perfectionnement des enseignants devraient pourtant contribuer à améliorer.

RECOMMANDATIONS

En résumé, nous pensons que pour cesser de *tourner en rond* lorsqu'on aborde les problèmes d'une philosophie de l'éducation devant présider à la formation et au perfectionnement des enseignants, il faut rompre avec le principe d'uniformité qui, dans la situation actuelle, ne peut mener qu'à des unanimismes de commande. Nous croyons plutôt nécessaire de faire un pas de plus, critique et prospectif, dans la manière dont nous vivons la démocratie en éducation.

1.1 Nous recommandons que le respect du pluralisme des conceptions de l'éducation, des conceptions de l'homme et des conceptions de la société soit reconnu comme condition préalable à tout discours démocratique sur les orientations philosophiques devant présider à la formation et au perfectionnement des enseignants.

1.2 Nous recommandons que dans le système de formation et de perfectionnement des enseignants toutes les instances prennent les me-

sures nécessaires pour que soit assurée dans chaque institution la coexistence d'une pluralité de philosophies, de valeurs et de modèles d'éducation.

1.3 Nous recommandons que dans les programmes de formation initiale, la reconnaissance du pluralisme se traduise dans chaque université par une initiation aux différents modèles d'éducation et par une analyse critique des valeurs qu'ils privilégient, des mérites et des limites qui leur sont propres.

1.4 Nous recommandons que toutes les instances impliquées dans le perfectionnement des enseignants assurent l'ouverture la plus large possible aux différents modèles éducatifs dans chaque institution et rendent possible la diversité des cheminements que réclame la variété des acquis, des problèmes et des situations des enseignants en exercice.

NOTES

1- Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978; Québec, ministère de l'Éducation, p. 53.

2- Ministre d'État au développement culturel, *La politique québécoise du développement culturel;* volume 2: *Les trois dimensions d'une politique;* Québec: Éditeur officiel, 1978, p. 420-423.

3- Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, rapport annuel 1969-70; Québec: L'Éditeur officiel du Québec, 1971, p. 175.

4- Mémoire de Monsieur Pierre Rul-Angenot à la Commission d'étude sur les universités, p. 31-32 et Chap. III. - Voir aussi trois documents de la C.E.Q.: - C.E.Q., *L'école au service de la classe dominante;* Québec: Centrale de l'enseignement du Québec, 1972, 39 p.; - C.E.Q., *École et lutte des classes au Québec;* Québec: Centrale de l'enseignement du Québec, 1974, 160 p.; - C.E.Q., *Proposition d'école: plateforme revendicative pour une école de masse à bâtir maintenant;* Québec: Centrale de l'enseignement du Québec, 1978, 69 p.

5- La plus récente est celle de Jacques Grand'Maison, *L'école enfirouapée;* Montréal: Éditions Alain Stanké, 1978. - On retrouve aussi d'autres critiques dans les mémoires soumis à la Commission d'étude sur les universités, critiques s'appuyant sur un souci de retour à l'éduqué, sur une vision religieuse, sur les principes de l'individualisation, du personnalisme, de l'éducation intégrale, etc.

6- «Au Québec», lit-on dans la synthèse de la consultation sur le *Livre vert*, «l'enseignement traditionnel rénové conserve la préférence de beaucoup d'éducateurs»: ce lui ne signifie pas un «retour complet à l'école secondaire traditionnelle», et à la conception magistrale du maître «qui transmet des connaissances et des valeurs». Quant au *Livre vert* lui-même, il «est axé sur le renforcement des contenus traditionnels». *(Consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire: synthèse des résultats de la consultation;* Québec: ministère de l'Éducation, 1978, p. 134, 192, 196.

7- J. Rioux et L. Ponton, «La formation des maîtres et la société», *Le Devoir*, 13 juin 1970.

8- F. Bon et M.A. Burnier dans *Les nouveaux intellectuels;* Paris: Seuil, 1971, p. 195.

9- Mémoire de Pierre Rul-Angenot, p. 3

10- C.E.Q. *Proposition d'école,* p. 5, no 6; p. 6, no 12; p. 42-43.

11- Edgar Morin, «De la culturanalyse à la politique culturelle», *Communications,* n.14 (1969), p. 29.

12- G. Daoust et P. Bélanger, *L'Université dans une société éducative: de l'éducation des adultes à l'éducation permanente;* Montréal: P. U. M. 1974, p. 151.

13- Fernand Dumont, «Le rôle du maître: aujourd'hui et demain», *Action pédagogique,* no 17 (avril 1971), p. 49-61. Conférence prononcée en 1968.

14- Mémoire de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal à la Commission d'étude sur les universités, p. 19-20

15- H. Janne, «Tradition et continuité dans les sociétés en évolution rapide», *Cahiers internationaux de sociologie,* vol. 44 (1968), p. 17-19: dix composantes conservatrices, citées dans le mémoire de Pierre Rul-Angenot, p. 28

16- Résolution adoptée par le comité des affaires académiques, CREPUQ, 2-11-78.

17- Mémoire de la faculté des sciences de l'éducation de l'université McGill à la Commission d'étude sur les universités, p. 17. - Voir aussi Michel Pichette, *L'Université pour qui?* Montréal: Service de l'éducation permanente, Université du Québec à Montréal, 1977, p. 82; et R. Hurtubise et D.C. Rowat, *L'Université, la société et le Gouvernement;* Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1970, p. 23-27, 216.

18- Il ne faudrait pas oublier les modèles de formation initial dit: *competency-based* ou *performance-based.*

19- Notre conception ne dévalorise en rien la formation pratique de l'enseignant, comme on le verra dans notre Chapitre III, qui traite de la dimension professionnelle de la formation des maîtres (*infra,* p. 35-48).

20- Edgar Faure et al., *Apprendre à être;* Paris: Unesco-Fayard, 1972, p. 179.

21- Mémoire du recteur de l'Université Concordia à la Commission d'étude sur les universités, p. 3; le mémoire du PPMF de l'Université de Sherbrooke (p. 1-2) présente un bref historique de ce paternalisme.

22- *La politique québécoise du développement culturel,* volume 2, chap. XIX.

23- *L'École québécoise; énoncé de politique et plan d'action;* Québec: ministère de l'Éducation, 1979, p. 37, art. 3.6.9.

Chapitre II

Formation initiale et perfectionnement dans le contexte de l'éducation permanente

L'accès des enseignants à l'université ne doit pas être mis en question. Il faut au contraire que l'université développe et améliore sa contribution à la formation et au perfectionnement des enseignants dans la perspective de l'éducation permanente. Ceci suppose une redéfinition substantielle de la formation initiale des enseignants: cette formation n'est pas terminale et elle doit assurer une véritable formation de base. Quant au perfectionnement, il doit recouvrir une variété de formes qui devront être rigoureusement articulées aux différentes catégories de besoins des enseignants en fonction. Ceci appelle l'élaboration d'une politique de la main d'oeuvre.

Les idées principales que nous défendrons dans ce chapitre s'appuient sur un diagnostic que l'on peut résumer de la façon suivante. En ce moment, les questions les plus graves que pose l'intégration ne sont pas des questions de structure. Ce sont des questions sur le sens et le contenu qu'il faut donner aux activités de formation et de perfectionnement des enseignants.

En formation initiale, le défi de l'heure consiste à contrer le régime de la *cafétéria* et le manque d'articulation des divers éléments que doit contenir une formation à l'enseignement. Le problème le plus épineux est alors la définition des axes significatifs d'une formation de qualité.

Quant au perfectionnement, il ressemble à une sorte d'accident de parcours: il n'est ni vraiment novateur, ni vraiment traditionnel et plusieurs y voient

un obstacle à la réalisation du concept d'éducation permanente. De nombreuses critiques du système actuel de perfectionnement des enseignants n'en reposent pas moins, selon nous, sur des fuites en avant qui dévalorisent des formes parfaitement légitimes et nécessaires de perfectionnement à l'université.

A. FORMATION INITIALE ET PERFECTIONNEMENT

1. *Retour sur la consultation.*

Notre *Document de consultation* posait une distinction, que nous disions être capitale, entre la formation initiale et le perfectionnement des enseignants.[1] Pour nous, la *formation initiale* comprenait tout ce qui se déroule à l'université auprès des candidats n'ayant pas encore de fonction d'enseignement dans les écoles et le *perfectionnement* tout ce qui se déroule auprès des candidats qui sont déjà engagés dans les écoles, quelles que soient leurs qualifications.

Cette façon sociologique d'établir une distinction entre la formation initiale et le perfectionnement des enseignants a soulevé maints reproches chez la plupart de nos interlocuteurs. En voici quelques-uns.

— Elle appelle perfectionnement ce qui est formation initiale pour les enseignants dont les études visent à atteindre le niveau de formation qu'ils devraient avoir mais qu'ils n'ont pas (rattrapage).

— Elle a pour effet de durcir l'indésirable dichotomie entre la formation initiale et le perfectionnement, surtout si on échafaude sur cette distinction l'hypothèse qui veut un maître d'oeuvre distinct pour chacune des deux phases de la formation des enseignants.

— Elle est superficielle, car elle ignore les contenus de chacune des étapes.

— Elle a pour effet de confondre bien des formes différentes de perfectionnement: probation, rattrapage, mise à jour, recyclage, réorientation, études de deuxième et troisième cycles.[2] Seul le *recyclage*, au sens où nous l'avions défini, fait l'unanimité chez nos interlocuteurs comme étant une forme véritable de perfectionnement.[3] Toutes les autres formes font l'objet de quelque réticence quant à la légitimité de leur appartenance au cycle du perfectionnement.

— Enfin, la distinction qui inspirait notre *Document de consultation* est incompatible avec le concept d'éducation permanente qui veut que la formation des enseignants soit un processus continu, se poursuivant jusqu'à la fin de la carrière professionnelle.

2. *Continuité et différenciation.*

Suite à ces remarques nous tenons à affirmer qu'il doit y avoir continuité dans les activités de formation et de perfectionnement des enseignants. Ces deux phases se suivent. En outre, au cours de ces deux phases, on doit faire face à des problèmes similaires: évolution des connaissances, complexité des habiletés à maîtriser, qualité de la pratique pédagogique, etc. Dans le contexte de l'éducation permanente, ces deux phases de formation doivent naturellement s'enchaîner car elles poursuivent une même finalité ultime: l'amélioration de l'enseignement.

Cette continuité ne signifie cependant pas l'alignement des programmes. Certains préconisent un alignement des programmes de perfectionnement sur les programmes de formation initiale, afin d'éviter le *perfectionnement au rabais*. C'est en général le cas de l'université du Québec.[4] Un mémoire souhaite l'alignement des programmes de formation initiale sur les programmes de perfectionnement, en invoquant la pertinence même de la formation initiale. Avec la plupart de nos interlocuteurs, nous croyons que la continuité n'exige pas un tel alignement. À notre avis, des régimes pédagogiques distincts —qui pourraient aller jusqu'à une personnalisation des programmes— devraient assurer à la fois la continuité et la différenciation.

Il doit y avoir différenciation entre la formation initiale et le perfectionnement. Le perfectionnement, en effet, s'adresse à des clientèles différentes. Il doit tenir compte des problèmes particuliers des adultes à l'université, notamment du point de vue des horaires. En outre, les acquis, les antécédents, les contextes de vie, les projets des clientèles en perfectionnement ne sont pas les mêmes que chez les clientèles en formation initiale. En donnant à l'expression *répondre aux besoins* un caractère hyperélastique, on en arrive souvent à tenir pour acquis que ce qui convient aux étudiants en formation initiale convient aussi aux enseignants en perfectionnement. Il importe au contraire de procéder périodiquement à des analyses de besoins et à des évaluations rigoureuses des activités et de cerner, le cas échéant, les besoins respectifs de ces deux phases de formation, même si on admet que, dans les deux cas, les besoins ne sont pas stéréotypés.

La différenciation des régimes pédagogiques est également indispensable à la définition d'une

formation initiale de qualité. Il ne faut pas invoquer la continuité des programmes de formation et de perfectionnement comme si n'importe quel programme de formation initiale était toujours assez bon, les études subséquentes pouvant toujours en compenser les lacunes.

B. LA FORMATION INITIALE DANS LA PERSPECTIVE D'UNE FORMATION DE BASE

1. *Retour sur la consultation*

Notre *Document de consultation* disait: «Nous aimerions connaître votre opinion s'il était recommandé que la formation initiale de l'enseignant soit axée sur une formation de base à caractère général et pluridisciplinaire».[5] Étant donné que nos hypothèses s'inscrivaient dans la perspective de l'éducation permanente, notre question posait en fait le problème suivant: «Le concept d'éducation permanente exclut-il toute tentative de définir une éducation de base»?

Il est peu de questions soumises à la consultation qui aient reçu une réponse aussi nette et aussi unanime. S'ils rejettent le concept d'une *formation générale*, nos interlocuteurs approuvent fortement l'idée de redéfinir les programmes de formation initiale à partir d'un concept de formation de base pour les enseignants. Cette démarche semble d'autant plus nécessaire que les difficultés éprouvées dans l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université proviendraient surtout de «l'incertitude des buts» et de multiples interrogations quant au sens de cette intégration.

Sur ce point, notre consultation rejoint la consultation générale de la Commission d'étude sur les universités qui évoquait le problème de l'«inculture» engendrée par une formation prématurément spécialisée et trop sélective.[6] L'idée de procéder à des efforts de synthèse des savoirs est donnée comme une contribution propre de l'université à l'évolution de la culture.[7] Notre consultation rejoint aussi celle qui a été effectuée par le ministère de l'Éducation sur l'école primaire et secondaire: on plaide pour une tentative lucide de faire face aux défis que posent des phénomènes comme la «crise de civilisation» et l'«explosion des connaissances».

Nos interlocuteurs insistent sur l'idée que l'éducation permanente exclut le modèle d'une formation initiale qui prétendrait préparer l'enseignant à sa carrière tout entière. On répugne néanmoins à traduire les phénomènes de l'explosion des connaissances en un régime pédagogique qui, à la manière d'une cafétéria, recouvrirait une variété de savoirs ponctuels et non structurés. Au contraire, le caractère non terminal de la formation initiale exige un effort continu de réflexion et de réajustement qui permettra une définition contemporaine d'une formation de base de qualité.

2. *Axes d'une formation de base de qualité*

Selon nos interlocuteurs, une formation de qualité doit favoriser des activités de synthèse des connaissances et faire ainsi contrepoids à la fragmentation des savoirs. Dans le cas des enseignants, il faut en outre rompre avec l'habitude de séparer artificiellement la formation dite didactique et l'apprentissage des disciplines à enseigner, dans la mesure où cette séparation est commandée par des structures pédagogiques universitaires plutôt que par des contenus d'activités. Enfin, pour ce qui est de la formation professionnelle, il s'agit de briser la trilogie ***psychopédagogie-didactique-stage***.

Une formation de base, est-il nécessaire de le rappeler, n'est pas une formation initiale terminale. Elle n'en comporte pas moins des volets et des caractéristiques qui devraient s'appliquer à la formation de tous les enseignants, en dépit d'une certaine distinction souhaitable entre la formation en vue du préscolaire-primaire et celle qui prépare au secondaire. Une formation de base de qualité comprendrait d'abord **cinq volets.**

a) Elle doit favoriser un *haut niveau de culture*, en sciences, en arts, la maîtrise de la langue maternelle et la connaissance d'une langue seconde. La culture requise de l'enseignant devrait comporter notamment une sensibilisation à la composante technique de la culture contemporaine. Tous les jeunes doivent, dès l'élémentaire, apprendre par des expériences personnelles la valeur du travail manuel et apprendre à se situer dans une société technique et industrielle.[8] Pour assurer l'ensemble des conditions nécessaires à de tels apprentissages, il est souhaitable que tous les enseignants, et non seulement ceux du secteur professionnel, soient sensibilisés aux nombreuses dimensions de la culture technologique contemporaine. Quant aux enseignants du secteur professionnel, une formation spécifique s'impose. Il faut assurer leur accès à des programmes universitaires de formation initiale.

b) La formation de base doit assurer une *maîtrise des matières à enseigner*. Ceci implique une meilleure articulation —mais non l'alignement— des programmes de formation initiale par rapport aux programmes en vigueur dans les écoles.

c) Cette formation doit assurer une *connaissance des processus d'apprentissage*. Il s'agit de connaître le système enseignement-apprentissage, d'acquérir les habiletés spécifiques de l'acte d'enseigner, de favoriser le développement des aptitudes créatrices, de comprendre la nature de la transmission du savoir, de connaître les besoins des élèves et de prendre conscience des phénomènes d'apprentissage.

d) Cette formation de base doit assurer *une connaissance des caractéristiques socio-économiques* des clientèles de l'école ainsi qu'une connaissance des implications pédagogiques qui en résultent.

e) Enfin, la formation de base doit comporter, une *initiation à la problématique des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation*. Nous tenons à signaler avec regret le fort pourcentage d'enfants placés en *éducation spéciale*, alors qu'ils n'ont que des troubles mineurs d'apprentissage. Il nous semble que tous les enseignants, au cours de leur formation initiale, devraient être sensibilisés à toutes les formes de difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qu'ils devraient apprendre à prévenir, dépister et corriger les troubles mineurs d'adaptation et d'apprentissage. Une formation spécifique s'impose par ailleurs pour les enseignants qui sont appelés à intervenir auprès d'enfants en difficulté grave d'adaptation et d'apprentissage ou à seconder l'enseignant régulier qui reçoit des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.(9)

Outre ces cinq volets, une formation de base de qualité doit présenter les **quatre caractéristiques suivantes.**

a) La formation de base des enseignants doit très certainement être *plus qu'une information*. Il faut qu'elle soit une analyse critique, une synthèse et une évaluation des connaissances, une articulation entre les besoins des étudiants et les ressources de l'université, un équilibre entre la formation personnelle et la formation professionnelle.

b) Cette formation doit revêtir un *caractère scientifique*: elle doit initier au langage et à la démarche de la science, préparer à l'utilisation des recherches en éducation, encourager à entreprendre soi-même des recherches, développer l'aptitude à la vulgarisation dans le contexte d'une pédagogie de la découverte.(10)

c) Cette formation de base doit assurer une meilleure *articulation de la théorie et de la pratique*. (11) Cette articulation exige que l'enseignant ait bien intégré les cinq volets de sa formation, c'est-à-dire un haut niveau de culture, y compris une sensibilisation à la culture technologique, les connaissances et savoir-faire reliés aux matières à enseigner ainsi qu'aux phénomènes d'apprentissage, la connaissance des caractéristiques socio-économiques des clientèles de l'école et la connaissance de leurs implications pédagogiques, enfin une initiation à la problématique des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

d) La formation de base doit avoir un *caractère pluridisciplinaire*. Notons d'abord que l'idée de reporter toute la spécialisation aux études de deuxième et troisième cycles n'a pas été retenue pas nos interlocuteurs. Éliminer toute spécialisation au premier cycle pourrait avoir comme effet d'abaisser le niveau de compétence générale dans chacune des disciplines, du moins pour les futurs enseignants du secondaire. D'ailleurs, allègue-t-on, l'enseignement n'est-il pas déjà une spécialité que l'on aborde dès le premier cycle? De plus, on fait valoir que les études spécialisées, même pour les enseignants du primaire, constituent un des moyens d'acquérir une formation générale qui ne soit pas superficielle. Bref, nos interlocuteurs veulent à la fois la pluridisciplinarité et la spécialisation et ils rejettent le concept de formation générale dans la mesure où ce concept masque des cours sans substance ou sans lien les uns avec les autres.

D'autre part, le fait de choisir la spécialisation ne cautionne pas la manière courante de la pratiquer dans les programmes de formation des enseignants. Les programmes du premier cycle souffrent d'une spécialisation mal conçue qui se caractérise par la fragmentation des savoirs. En fait, la formation des enseignants du secondaire est typiquement *monodisciplinaire*. Avec nos interlocuteurs, nous suggérons d'élargir la formation initiale des enseignants du secondaire en recourant au concept de «champ disciplinaire», de «familles de disciplines», de «rubriques intégratives» ou de «noyaux durs».(12)

3. *Conclusions.*

La redéfinition d'une formation de base selon certains principes et certains axes est certes une question complexe. L'excellence de la formation de base exige une véritable formation, un haut niveau

de culture, un caractère scientifique. La maîtrise des matières à enseigner, la connaissance des processus d'apprentissage et une articulation rigoureuse de la théorie et de la pratique en sont des conditions *sine qua non*. Quant à la pluridisciplinarité, heureux contrepoids à l'hyper-spécialisation, elle constitue en ce moment un défi que les programmes de formation de base doivent relever.

Une formation de base conforme aux grands axes que nous venons d'esquisser peut certes s'incarner dans divers régimes pédagogiques qui seront articulés aux différentes valeurs et aux différents modèles d'éducation dont nous parlions au premier chapitre. Les innovations récentes en matière de formation des enseignants montrent bien la diversité des formules possibles.[13] Par exemple, l'étude théorique des modèles en première année peut être suivie d'une année d'immersion dans un modèle choisi par le candidat, puis d'une année synthèse (cas de la Californie). La formation peut commencer par une immersion dans une école épousant le modèle préféré du candidat: après quoi viennent des activités-synthèses (Floride). Enfin, l'immersion dans au moins deux modèles différents peut précéder les activités théoriques de synthèse (Vermont). À ces divers régimes pédagogiques on peut ajouter les projets mettant l'accent sur une expérience sociale (et non scolaire) diversifiée: deux années de travail dans un emploi autre que l'enseignement avant l'admission en formation initiale (projet en Suède); des stages en formation initiale effectués ailleurs que dans le milieu scolaire (Alberta).

Ces divers régimes pédagogiques ont en commun l'idée d'assurer aux candidats l'expérience de l'enseignement selon différentes valeurs et différents modèles qui peuvent définir l'école. L'idée d'une formation de base comportant des axes privilégiés ne doit donc pas être associée à un régime pédagogique uniforme.

La redéfinition d'une formation de base réclame une révision approfondie des programmes d'études et des régimes pédagogiques dans une perspective plus opérationnelle que celle que nous avons adoptée. Mais la voie que nous indiquons assurerait une formation de base de qualité. Les axes que nous proposons constituent certes un défi, mais ils ouvrent également des horizons prometteurs.

C. *PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS*

Il y a sans doute plusieurs manières de considérer le perfectionnement des enseignants à l'université. Par exemple, on peut souligner la prédominance numérique des enseignants dans les clientèles adultes et conclure qu'ils sont surreprésentés, voire privilégiés. On peut aller plus loin et soutenir que les pratiques actuelles de perfectionnement des enseignants sont en contradiction flagrante avec le concept d'éducation permanente. On en arrive alors, au nom de ce seul concept, à rejeter des pratiques qui, à notre avis, devraient être maintenues.

Ces manières de considérer le perfectionnement des enseignants nous paraissent inadéquates, en dépit des nuances dont on peut les assortir. ***Le perfectionnement des enseignants est un véritable paradigme de l'éducation des adultes en milieux universitaires.*** En procédant à l'analyse des problèmes qu'il pose, on constate certes un énorme malaise, mais on découvre aussi que plusieurs critiques de ce système reposent sur des fuites en avant. Nous en donnerons trois exemples importants.

1. *Fuites en avant*

(1) *Promotion individuelle.* Le concept d'éducation permanente, *affirme-t-on*, exige que l'université s'ouvre à des clientèles non traditionnelles et s'engage dans des activités de promotion collective. *Mais certains vont plus loin.* Ils soutiennent que l'éducation permanente implique l'exclusion du mode de promotion individuelle, notamment dans le perfectionnement des enseignants. On s'en prend alors au système qui associe les activités de perfectionnement à des crédits universitaires reconnus pour fins de rémunération, système que l'on appelle péjorativement *course aux crédits*.

Selon nous, cette attitude de rejet n'est pas justifiable. D'abord le phénomène de la course aux crédits n'a pas une ampleur inquiétante. Selon la convention collective actuelle, les avantages pécuniaires attachés aux crédits universitaires ne s'appliquent pas aux enseignants qui ont moins de 14 ans de scolarité. En outre, dans l'ensemble, c'est environ le quart des enseignants qui suivent des cours à l'université.[14]

Quoi qu'il en soit de l'ampleur du phénomène, il est inquiétant de voir l'accès à l'université mis en question au moment où une clientèle qui en était exclue jusqu'à une date récente (les enseignants, en particulier les femmes) pourrait s'y adonner à des activités rémunératrices. N'y a-t-il pas là le reste d'une mystique, naguère ancrée dans nos moeurs, selon laquelle un enseignant avait une mission si noble que les vulgaires questions d'argent devaient lui être littéralement indifférentes?

La plupart de nos interlocuteurs sont favorables au maintien du système des crédits universitaires rémunérés. Sans doute ce système, lié qu'il est à la certification, à la classification et à la diplômation des enseignants, pose-t-il de nombreux problèmes. Mais le plus important de ces problèmes n'est pas le perfectionnement *crédité*. Ce mode de promotion individuelle correspond strictement à la structure économique de notre société. Recourir à une notion idéaliste de l'éducation permanente pour condamner cette pratique dans le cas des enseignants nous paraît une fuite en avant. D'autant plus qu'il ne faut pas poser en principe que les intérêts personnels des enseignants doivent, comme par magie, coïncider avec les intérêts structuraux d'un système scolaire aux impératifs changeants.

(2) *Rattrapage*. Notre *Document de consultation* définissait le *rattrapage* comme une «forme de perfectionnement qui consiste à atteindre le niveau de formation requis pour enseigner.»[15] Plusieurs de nos interlocuteurs nous ont reproché cette définition qui appelle perfectionnement ce qui est formation initiale. Il y a là plus qu'une question de définition, car il s'agit de savoir si les enseignants en rattrapage ont droit de cité à l'université. Nous croyons que oui, contrairement à ceux pour qui le concept d'éducation permanente devrait conduire l'université à mettre fin au rattrapage.

Pour expliquer notre pensée, distinguons cependant deux cas très différents. Le premier cas de rattrapage est celui des enseignants qui n'ont pas acquis la formation initiale exigée pour enseigner et qui sont quand même engagés dans les écoles en vertu de *tolérances*. On peut parler, dans ce cas, de *rattrapage personnel*. Le second cas est celui qui résulte du relèvement (décidé en 1968 par le ministère de l'Éducation dans son Règlement numéro 4) des normes minimales relatives à l'autorisation d'enseigner. Appelons cela le *rattrapage structural*.

Le rattrapage personnel (tolérances) comprend de nombreux cas. Selon les chiffres fournis par le Service de la certification des maîtres, 60% des nouveaux enseignants engagés dans les écoles en 1975-76 avaient besoin d'un tel rattrapage.[16] Des études plus récentes ont constaté que, loin de diminuer, cette catégorie augmente d'année en année. (17) Plusieurs de nos interlocuteurs ont souligné avec raison que ces cas ne devraient pas exister. Mais du moment qu'ils existent, des considérations sociales pressent l'université d'aller au devant des moins scolarisés. Elle doit rendre plus accessibles ses études supérieures dans l'esprit d'une université de la deuxième chance où l'on peut être admis sans être nécessairement passé par toutes les filières habituelles. Dans ce contexte, l'université doit offrir aux candidats engagés en vertu de tolérances des cours de formation initiale et non des cours de perfectionnement. Ce serait, selon nous, une fuite en avant que de déguiser en innovation le refus de le faire.

Le rattrapage structural est la conséquence du relèvement des normes d'entrée dans l'enseignement, décrété en 1968 par le Règlement numéro 4 sur la certification. Les statistiques nous disent que ce rattrapage structural est loin de tirer à sa fin. En 1975-76, 11,6% des enseignants du préscolaire, 37,3% des enseignants du primaire et 43,8% des enseignants du secondaire n'avaient pas atteint le niveau recommandé. Ces pourcentages sont plus élevés dans le cas des femmes.[18]

La réaction de nos interlocuteurs devant ce fait est ambivalente. D'une part, on approuve le Règlement numéro 4; on va même parfois jusqu'à préconiser un nouveau relèvement des normes de certification. D'autre part, on comprend la situation inconfortable faite aux enseignants: le lien qui associe les qualifications d'un candidat à des changements majeurs des règles du jeu produit des effets psychologiques et sociologiques pénibles. Les enseignants sentent toujours comme une menace l'obligation de retourner à l'école. C'est à ce syndrôme de *l'école à perpétuité* que s'en prennent nos interlocuteurs.

Appartient-il à l'université de corriger cette situation en excluant du champ de ses activités le rattrapage structural? Cette question est complexe et, pour y voir plus clair, il nous paraît capital d'établir une distinction nette entre les *besoins de rattrapage* et l'*idéologie du rattrapage*. Les besoins de rattrapage structural existent. On ne peut fermer les yeux sur le fait que des milliers d'enseignants en fonction doivent obtenir le complément de formation qui leur permette de se conformer aux nouvelles normes de la certification. Par idéologie du rattrapage, nous entendons un tout autre phénomène: la *course à obstacles* qui camoufle en réalité l'absence de politique de main-d'oeuvre dans l'enseignement.

Depuis une dizaine d'années, on a plus ou moins entraîné les enseignants dans une course à obstacles, dont les règles du jeu changeaient en moins de temps qu'il n'en fallait pour s'y ajuster. Exemple: les détenteurs des anciens brevets de type général sont devenus subitement des «N.L.Q.» (non légalement qualifiés), lorsque les règles administratives de certification, pour assurer la polyvalence en vertu du principe de la spécialisation, imposèrent la qualification dans une seule disci-

pline d'enseignement. Plus récemment, dans le secteur de l'enfance inadaptée, on a soumis à une *re-qualification* et non à un recyclage des enseignants déjà légalement qualifiés et qui avaient charge d'enfants dont les difficultés étaient mineurs et réclamaient des mesures d'enseignement spécifique et plus individualisé. Pour les enseignants *déqualifiés*, la convention collective a assuré une sécurité d'emploi, mais pas dans les cas de surplus de personnel; de toute façon, elle ne supprime pas l'obligation de se lancer à la conquête d'une qualification qui risque d'être, en peu de temps, remise en question ou déclarée insuffisante.

Pour justifier ces mesures, les unes impératives, les autres incitatives, on laisse parfois entendre que les enseignants refusent de se perfectionner, ce que révéleraient les données décevantes dont nous disposons concernant la réalisation des objectifs fixés par le Règlement numéro 4 sur la certification. Au contraire, les taux de perfectionnement chez les enseignants québécois se sont en fait considérablement accrus depuis 1968.[19] En outre, le pourcentage étonnamment élevé d'enseignants qui n'ont pas atteint le niveau visé s'explique partiellement par la pratique, toujours maintenue, des tolérances.

Au fond, l'idéologie du rattrapage voile une réalité sérieusement inquiétante: l'absence d'une politique de main-d'oeuvre dans l'enseignement. De cette carence on a des signes manifestes, par exemple: dans l'engagement de candidats non qualifiés; dans la tentation récente qui semble inciter certaines commissions scolaires à prolonger pour des raisons d'économie la probation de certains candidats; dans l'indécision concernant le type de programme qu'il faut, général ou spécialisé, pour assurer la polyvalence des enseignants; dans l'absence de rapports entre la tâche des enseignants (matière enseignée) et la spécialité du diplôme enregistrée au Service de la certification des maîtres.[20] Rien d'étonnant, dès lors, à ce que les enseignants, comme le souligne la Provincial Association of Protestant Teachers (PAPT), affichent un certain cynisme, à l'égard du système de perfectionnement.[21] À beaucoup d'égards, ce système ressemble à une course à obstacles soumise à des règles arbitraires.

Quel est le remède à l'idéologie du rattrapage? Le ministère de l'Éducation devrait, selon nous, réviser ses règles administratives de certification et de classification des enseignants, dans une perspective moins rigide, plus cohérente et plus humaine.[22] De concert avec les commissions scolaires, il devrait se doter d'une véritable politique de la main-d'oeuvre en matière d'enseignement. À cette fin, il devrait entreprendre des études sur l'état et les besoins de la main-d'oeuvre en éducation, tenir systématiquement à jour ces études et en faire connaître les résultats tant aux universités qu'aux commissions scolaires.

L'université, de son côté, ne doit pas cesser d'offrir des programmes permettant aux enseignants de combler les déficiences de leur formation par rapport aux normes du Règlement numéro 4. Au contraire, elle doit tout mettre en oeuvre pour favoriser le perfectionnement des enseignants même au-delà de ces normes minimales. Elle doit aussi rendre largement accessibles les ressources universitaires nécessaires aux recyclages qu'entraîne la mobilité des enseignants en fonction, mobilité considérable, d'après une étude récente.[23] L'université doit assurer l'accès à des études permettant non seulement de suivre l'évolution des connaissances, mais aussi de s'adapter à l'évolution des tâches dans l'enseignement.

En bref, s'il faut rompre avec l'idéologie du rattrapage, il ne faut pas ignorer les besoins de rattrapage. Ce serait, à notre avis, une autre fuite en avant que de préconiser la diminution, voire la disparition des services universitaires dans ce domaine.

(3) *Monopole de l'université.* Nos interlocuteurs reconnaissent que l'université n'est pas la seule institution responsable du perfectionnement des enseignants. Notre *Document de consultation* exprimait l'idée qu'aux fins du perfectionnement professionnel des enseignants, l'université soit considérée comme un centre de ressources privilégié mais non unique.[24] Cette idée a rencontré l'assentiment général de nos interlocuteurs.

Cependant, plusieurs suggestions en matière de perfectionnement semblent tenir pour acquis qu'il revient à l'université de corriger tous les problèmes dans ce domaine, comme si l'université était l'incarnation même du concept d'éducation permanente. Bien entendu, il faut reconnaître que le *Règlement numéro 5* sur la classification des enseignants crée en cette matière une illusion d'optique: ne reconnaissant que le perfectionnement crédité, il attribue le monopole de ce perfectionnement à l'université.

Or, il faut rappeler qu'existent des activités importantes de mise à jour dans les commissions scolaires que nous envient, du reste, les étrangers. La mise à jour, selon notre définition, est une forme de perfectionnement qui consiste à «corriger une faiblesse générale, à résoudre un problème commun, à s'initier à de nouvelles méthodes ou à éva-

luer les résultats obtenus pendant une période donnée».[25] Cela comprend un bon nombre d'activités qui sont intégrées à la tâche et à l'horaire des enseignants, en vertu des vingt journées pédagogiques reconnues par le *Règlement numéro 7*.

Sans doute est-il difficile de cerner l'importance relative du perfectionnement crédité par rapport au perfectionnement non crédité. Comment comparer, par exemple, les activités de perfectionnement des 17 681 inscrits à l'université en 1976-77 et les vingt journées pédagogiques annuelles de tous les enseignants?[26] Les budgets respectifs de l'une ou l'autre forme pourraient peut-être fournir quelques indices. Mais les données recueillies auprès de 34 commissions scolaires (touchant 10,995 enseignants) révèlent que les pourcentages du budget de perfectionnement affecté à la mise à jour varient de 2% à 74%. La moyenne semble se situer au tiers du budget de perfectionnement.[27] Ce budget n'est cependant qu'une partie de l'ensemble des budgets affectés au perfectionnement. Il faudrait, en outre, considérer les programmes spéciaux du ministère de l'Éducation, les subventions aux universités en fonction du nombre d'étudiants inscrits et la portion de la masse salariale qui correspond à la rémunération des crédits additionnels obtenus en perfectionnement.

Il n'en demeure pas moins que les activités de mise à jour organisées par les commissions scolaires dans le cadre des vingt journées pédagogiques annoncent l'émergence d'un perfectionnement non formel de type *school focused*.[28] Ces activités sont très variées: ateliers, sessions d'étude, visites, voyages; on note aussi une forte participation à des congrès ou colloques organisés par des associations professionnelles, notamment par les associations groupant les spécialistes selon les disciplines. Les domaines touchés par ces activités sont aussi d'une grande variété et touchent à peu près tous les aspects de l'enseignement. La Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) par exemple, organisait en 1976-77 huit journées de mise à jour touchant les programmes d'enseignement et les nouvelles méthodes. En général, les activités duraient deux jours pour chaque projet, sauf dans le secteur professionnel où les stages en milieu industriel et les ateliers duraient généralement quatre jours. Certaines activités étaient prescrites, la plupart étaient facultatives, sauf dans l'enseignement professionnel.[29]

Dans l'ensemble de ces activités de mise à jour organisées par les commissions scolaires, les universitaires participent peu et ils sont d'ailleurs peu sollicités, sauf peut-être dans les milieux anglophones. Par exemple, en 1976-77, les professeurs de la faculté des sciences de l'éducation de l'université McGill ont consacré 800 journées à des ateliers de mise à jour offerts aux enseignants, aux administrateurs scolaires et aux professionnels non enseignants.[30] Mais dans l'ensemble du Québec, ce sont plutôt les conseillers pédagogiques ou les chefs de groupes des commissions scolaires qui assurent l'organisation et l'animation des activités de mise à jour.

De toutes ces données il ressort que les activités de mise à jour dans les commissions scolaires constituent un secteur extrêmement important du perfectionnement des enseignants, un secteur qui mérite d'être mieux connu, plus valorisé, évalué plus soigneusement et mieux organisé. Il est important, selon nous, d'assurer l'organisation, la planification et le développement des activités non formelles de perfectionnement dans le milieu scolaire. À défaut d'un tel développement, les universités se retrouveront dans la situation actuelle où elles doivent exercer une suppléance par rapport aux responsabilités des instances locales et développer des activités dont il n'est pas évident qu'elles relèvent de leurs missions propres. Le développement d'activités de mise à jour dans les commissions scolaires est nécessaire à l'équilibre des diverses formes de perfectionnement.

Mais c'est au ministère de l'Éducation, et non aux universités, qu'il appartient de valoriser les activités de perfectionnement *non formelles* des enseignants et de réviser au besoin le *Règlement numéro 5*. Cette révision devrait tenir compte des activités réelles de perfectionnement des enseignants, même non formelles, depuis la mise en oeuvre des recommandations du rapport Parent. Elle devrait aussi tenir compte des missions propres des universités et de leur contribution spécifique et absolument nécessaire au perfectionnement formel des enseignants.

Quant aux universités, il faut sans doute qu'elles s'ouvrent elles aussi aux activités de perfectionnement non formelles, mais il faut se garder de critiquer leurs divers programmes comme si les universités devaient seules assumer tout le perfectionnement des enseignants. On finit ainsi par minimiser l'importance d'activités de perfectionnement qui répondent à des besoins d'éducation formelle et que les universités sont les seules à pouvoir assurer. Quand, pour critiquer le prétendu monopole des universités en matière de perfectionnement des enseignants, on en arrive à dévaloriser l'effort sans précédent des enseignants et des universités sur le plan du perfectionnement formel, on

aboutit selon nous à une fuite en avant. Ce n'est certes pas en dévalorisant les missions spécifiques des divers établissements qu'on fera de l'éducation permanente un principe intégrateur du système d'éducation du Québec.

2. *Éducation permanente et perfectionnement des enseignants*

Le concept d'éducation permanente présente une perspective suffisamment récente et féconde pour qu'on refuse de l'enliser dans les fuites en avant dont nous venons de parler. Le concept d'éducation permanente recouvre tout. On apprend en tout temps et en tout lieu. La formation initiale des enseignants, tout comme leur perfectionnement, fait partie de l'éducation permanente, de même que les activités précédant l'université ou se déroulant en d'autres lieux, par exemple dans les commissions scolaires. Point stratégique dans le contexte de l'éducation des adultes, le perfectionnement des enseignants permet de spécifier certaines catégories de retour à l'université. Le concept d'éducation permanente incite alors à refuser qu'une phase ou un lieu de formation soit donné comme une totalité, voire un monopole. Il incite du même coup à proposer que l'on procède à l'analyse et l'articulation des différentes catégories de ressources, de besoins, d'institutions et de projets. Bref, le concept d'éducation permanente, une fois articulé à diverses catégories de besoins et de retours à l'université, doit permettre à chacune des phases et à chacun des lieux de formation et de perfectionnement des enseignants, de se concevoir comme un élément de l'ensemble.

Nous concevons bien que l'université se charge, en tant que maître d'oeuvre, du perfectionnement crédité, alors que le milieu scolaire serait le maître d'oeuvre du perfectionnement non crédité. Si nous distinguons ainsi le perfectionnement crédité du perfectionnement non crédité (comme l'ont fait un bon nombre de nos interlocuteurs), ce n'est pas que nous voulions établir une opposition irréductible entre les deux. L'éducation formelle et l'éducation non formelle sont étroitement reliées, même à l'université. Quant à préciser quelles formes de perfectionnement gagneraient à être créditées, l'opinion de nos interlocuteurs est plutôt floue. Seules les mises à jour, au sens défini dans le *Document de consultation*, seraient non créditées et relèveraient du milieu scolaire, comme c'est le cas en ce moment. On observe cependant une tendance à souhaiter une reconnaissance plus formelle pour un certain nombre d'activités se déroulant en milieu scolaire. On note également le refus d'une distinction trop rigide entre perfectionnement personnel et professionnel.

À ce qu'il nous semble, les propos de nos interlocuteurs rejoignent la recommandation principale de la Commission Carnegie qui proposait de nombreuses voies de retour à l'éducation formelle.(31) À l'université, ce sont des voies relativement courtes (comme la formule des crédits et des certificats) que favorisent nos interlocuteurs. Certains rejettent cependant, et avec raison, l'*horizontalisation* du perfectionnement: les enseignants multiplient des démarches éducatives de même niveau (niveau des certificats, des baccalauréats) plutôt que de pousser leur cheminement jusqu'aux études de deuxième et troisième cycles.(32)

Dans tous les cas, il est impérieux de mettre fin au dilemme qui oblige les enseignants à choisir entre, d'une part, des activités *classiques* sanctionnées par des diplômes et, d'autre part, des activités *non formelles* qui ne sont soumises à aucun contrôle de qualité. De plus en plus, les enseignants veulent des activités de perfectionnement formelles et non formelles dont la qualité soit garantie.

Dans ce contexte, la considération prioritaire doit porter sur la finalité ultime du perfectionnement des enseignants, qui est d'améliorer l'école et l'enseignement.

Ces réflexions permettent d'entrevoir une solution novatrice aux problèmes posés par la double pression que subissent les universités en matière de programmes. Une première pression, fonctionnelle, vise à rendre les programmes plus souples, plus polyvalents, surtout en regard des exigences créées par la mobilité professionnelle. La seconde pression, plus novatrice, vise à introduire en formation des exigences d'autonomie personnelle, de créativité, de distance critique permettant aux différents groupes et individus de mieux comprendre et de mieux contrôler leur environnement.

L'objectif actuel, à ce qu'il nous semble, serait de trouver une manière de relier les éléments de cette double pression. En formation initiale, le concept qui assurerait un tel lien serait celui d'une formation de base conçue comme un instrument de compréhension et de distance critique, partant comme un facteur d'autonomie et de créativité. En perfectionnement, le concept d'une pertinence conçue dans une perspective *school focused* et reliée aux besoins individuels des enseignants dans un contexte de mobilité d'emploi permettrait de définir de façon systématique les aires de souplesse requises. Dans les deux cas, l'intuition profonde qui faisait dire à Paolo Freire que l'acte pédagogique est politique parce qu'il peut concourir soit à la libération, soit à l'aliénation, invite à ne jamais dissocier

la distance critique de l'enracinement et les missions propres des institutions, des autres ressources que recèle la *cité éducative*.[33]

RECOMMANDATIONS

En résumé, nous pensons que pour donner un sens à l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université, il faut assurer la continuité et la différenciation de ces deux phases de formation. Dans le cas de la formation initiale, il faut éviter la spécialisation mal conçue, briser la trilogie ***psychologie-didactique-stages***, rompre avec le dualisme artificiel de la didactique et des matières d'enseignement. Dans le perfectionnement, il faut éviter les fuites en avant que comportent certaines critiques du système actuel et mieux articuler les voies de retour à l'université dans le contexte de l'éducation permanente.

2.1 Nous recommandons que les universités définissent les contenus des programmes de formation initiale des enseignants dans la perspective d'une véritable formation de base.

2.2 Nous recommandons que la formation de base de l'enseignant:

a) favorise un haut niveau de culture en sciences et en arts;
b) assure la maîtrise des matières à enseigner;
c) permette l'acquisition des habiletés spécifiques à l'acte d'enseigner;
d) assure une meilleure articulation entre ses dimensions disciplinaires et didactiques;
e) initie aux caractéristiques socio-économiques du milieu et aux implications pédagogiques qui en découlent;
f) initie à la problématique des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation;
g) privilégie l'analyse, la synthèse et l'évaluation des connaissances;
h) revête un caractère scientifique;
i) intensifie l'articulation de la théorie et de la pratique;
j) accentue son caractère pluridisciplinaire.

2.3 Nous recommandons que tous les enseignants soient sensibilisés à toutes les formes de difficultés d'adaptation et d'apprentissage et soient habilités à prévenir, dépister et corriger les difficultés mineures d'apprentissage.

2.4 Nous recommandons que tous les enseignants soient sensibilisés à la composante technologique de la culture contemporaine.

2.5 Nous recommandons que soit favorisé dans toutes les universités l'accès des enseignants du secteur professionnel à des programmes spécifiques de formation initiale.

2.6 Nous recommandons que les universités maintiennent et développent des programmes et des services qui permettent de répondre à des besoins de perfectionnement des enseignants et notamment des besoins

a) de rattrapage personnel et structural,
b) de recyclage rendu nécessaire par la mobilité,
c) d'adaptation à l'évolution des connaissances et à l'évolution des tâches dans l'enseignement

2.7 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation de concert avec le milieu scolaire se dote d'une politique de la main-d'oeuvre en matière d'enseignement; qu'à cette fin, il entreprenne des études sur l'état et les besoins de la main-d'oeuvre; qu'il tienne ces études systématiquement à jour et en diffuse régulièrement les résultats.

2.8 Nous recommandons que le système de perfectionnement des enseignants favorise de multiples voies de retour à l'éducation formelle, tout en permettant le développement des activités non formelles de perfectionnement.

2.9 Nous recommandons que le milieu scolaire développe les activités de mise à jour des enseignants et, à cette fin, assure une meilleure organisation et une meilleure évaluation de ses services.

2.10 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation revise ses politiques en matière de classification des enseignants de façon à tenir compte de leurs activités formelles et non formelles de perfectionnement.

NOTES

1 - Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation, janvier 1978*; Québec: ministère de l'Éducation, p. 43.

2 - *Loc. cit.*

3 - «Recyclage: forme de perfectionnement» où «il s'agit d'acquérir le supplément de formation qu'exigent des changements d'une certaine importance, tels que l'adoption de nouvelles méthodes, de nouveaux programmes ou une modification dans l'affectation d'un enseignant». *Loc. cit.*

4 - Mémoire de la Famille de la formation des maîtres, de l'UQAM, à la Commission d'étude sur les universités, p. 2.

5 - *Document de consultation*, p. 52.

6 - *Ibid.*, p. 21.

7 - *Ibid.*, pp.20-21.

8 - *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*, tome II (1964) parag. 7, 88 et 89; tome III (1966) parag. 403-405.

9 - *L'École québécoise: l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Énoncé de politique et plan d'action; Québec: ministère de l'Éducation, 1978, p. 40.

10 - Nous reviendrons sur ces thèmes dans le chapitre IV, consacré à la recherche en éducation.

11 - L'articulation de la théorie et de la pratique fait l'objet d'un plus long développement dans le chapitre III sur les dimensions professionnelles de la formation des enseignants (*infra*, p. 44)

12 - Mémoire de la faculté des sciences de l'éducation (section d'enseignement secondaire et collégial), de l'Université de Montréal, à la Commission d'étude sur les universités, p. 4; Mémoire du département des sciences de l'éducation de l'UQAC, p. 5.

13 - Voir les documents de C.O.P.I.E. (Conseil franco-québécois d'orientation pour la Prospective et L'Innovation en Éducation). Ils comprennent, entre autres, les études suivantes:

- D. Gagnon et G. Boutin, «C.O.P.I.E., Étape 1: Étude des besoins de formation chez les personnels oeuvrant dans différents types d'écoles au Québec», Rapport synthèse, janvier 1977;
- H. Vandromme, P.L. Trempe et G. Stringer, «C.O.P.I.E., Étape 2: Étude du modèle de formation des personnels scolaires dans les universités du Québec», Rapport synthèse;
- 'C.O.P.I.E., Etape 3: Étude d'expériences novatrices en formation des personnels scolaires au Québec», Rapport synthèse;
- M. Bélanger, G. Fery, C. Vuillet, «C.O.P.I.E., La formation des enseignants pendant l'année probatoire («induction year») en Grande-Bretagne», Mission octobre-novembre 1977;

auxquelles il faut ajouter un certain nombre de rapports de missions.

14 - Voir les Tableaux IV, V et VI, dans l'Annexe III.

15 - *Document de consultation*, p. 43.

16 - Voir les Tableaux VII et VIII, dans l'Annexe III.

17 - Le nombre de tolérances émises par le Service de la certification des maîtres de 1971-72 à 1976-77 est passé de 1 214 à 1 915. Voir le Tableau IX, dans l'Annexe III.

18 - Voir les Tableaux X, XI et XII, dans l'Annexe III.

19 - Voir le Tableau XIII, dans l'Annexe III.

20 - Voir les Tableaux XIV, XV, XVI, XVII et XVIII, dans l'Annexe III.

21 - Mémoire de la PAPT à la Commission d'étude sur les universités, p. 4. Le «cynisme» des enseignants, explique la PAPT, tient à l'impression qu'ils ont d'être entraînés malgré eux dans un «rallye-papier» sans fin, dans un dédale fort compliqué; il tient aussi au fait que les universités trop souvent «siphonnent» les fonds destinés aux sciences de l'éducation pour renflouer d'autres secteurs.

22 - L'usage de la «feuille de route» de l'enseignant, dont nous parlerons dans le chapitre suivant (*infra*, p. 38) faciliterait la révision des règles administratives de classification.

23 - Voir les Tableaux XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV et XXVI, dans l'Annexe III.

24 - *Document de consultation*, p. 52.

25 - *Ibid.*, p. 43.

26 - Ce chiffre ne comprend pas les quelque 3 500 enseignants en exercice poursuivant des activités de perfectionnement ailleurs que dans les structures de la formation des maîtres.

Voir la note 7 du Préambule, *supra*, p. 4 et le Tableau XXVII, dans l'Annexe III.

27 - Ce budget était de $136.00 par enseignant pour l'année 1976-77, et de $141.00 par enseignant pour 1977-78. Cent dix-neuf (119) commissions scolaires (employant 40 000 enseignants) ont répondu à notre demande de renseignements sur le perfectionnement local. Les données pour 1977-78 n'étaient pas disponibles. La nature des renseignements obtenus ne permet pas de dégager des tendances sans risquer de fausser la réalité; les données nous ont été fournies sous diverses formes qui ne sont pas toujours comparables.

28 - Il ne faut pas confondre un perfectionnement «school-focused» (centré sur la qualité de l'éducation sous ses divers aspects) avec un perfectionnement «school-based» (se déroulant dans les écoles) et un perfectionnement «school-centered» (centré sur la qualité de l'enseignement, des programmes, des instruments pédagogiques). OCDE-CERI, *International Seminar of In-Service Education*, Philadelphia, June-July 1976. -OCDE-CERI, *International Workshop on shool-focused In-Service Education of Teachers*, Florida, November 1977. -OCDE-CERI, *International Workshop on School-focused In-Service Education of Teachers*, Bournemouth, England, March 1978. -OCDE-CERI, *Innovation in the In-Service Education and Training of Teachers: Towards a Conceptual Framework*. June 1977.- H. Andersen and T.P. Olsen, *Inset-Teacher's Further Education*, A Danish Case Study, June 1978.

29 - Voir: C.E.C.M., «Activités pédagogiques» (série de documents du Service des études de la C.E.C.M.), 1976.

30 - Mémoire de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill à la Commission d'étude sur les universités, p. 7.

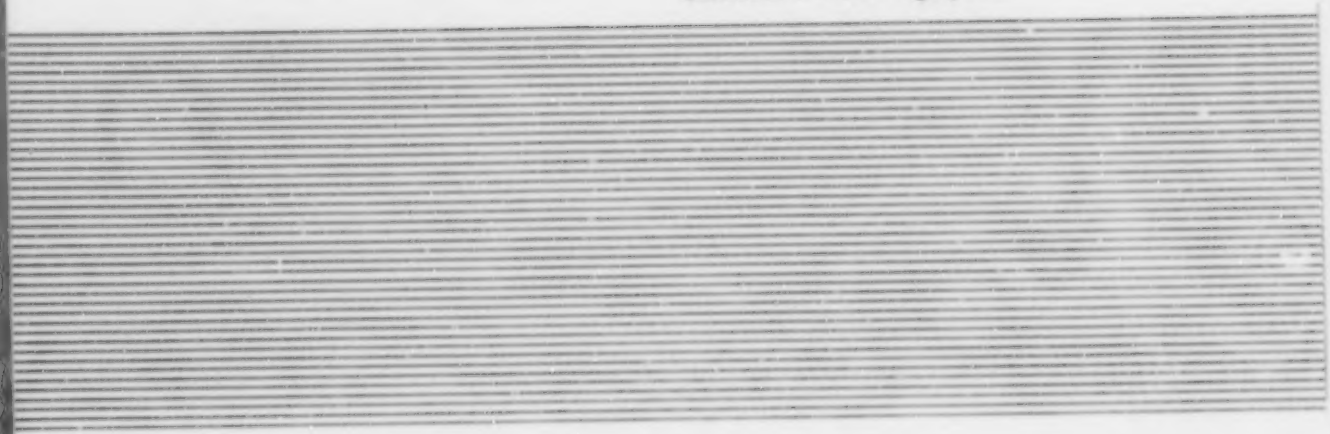
31 - Carnegie Commission on Higher Education, *Less Time, More Options: Education Beyond the High School;* New York: McGraw-Hill Book Company, 1971. *Continuity and Discontinuity*, Higher Education and the Schools: A Report and Recommandations by the Carnegie Commission on Higher Education, August 1973; New York: McGraw-Hill Book Company, pp. 85-100.

32 - *Document de consultation*, p. 48.

33 - Paulo Freire, *L'éducation: pratique de la liberté*, Paris, Ed. du Cerf, 1971.

Deuxième partie

Secteurs névralgiques



Chapitre III

Dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants

La formation et le perfectionnement des enseignants doivent présentement faire face à des problèmes d'ordre structural touchant les conditions d'exercice de l'enseignement. Ces problèmes tiennent au rôle du ministère de l'Education comme instance d'accréditation et de certification. Ils concernent aussi la mise en place d'un système intégré de formation professionnelle.

Selon notre diagnostic, le cas des enseignants se caractérise, au plan professionnel, par une situation tout à fait marginale. Par ailleurs, dans les universités, on note de graves problèmes de coordination de toutes les instances directement impliquées dans la formation et le perfectionnement des enseignants. L'enjeu est l'équilibre et l'articulation des divers services universitaires auprès des clientèles celles de l'enseignement. Dans le système scolaire, les problèmes les plus épineux touchent les politiques d'engagement: la pratique se répand d'engager des personnes qui ne répondent pas aux exigences minimales d'entrée dans la profession. L'incohérence qui règne entre les conditions d'entrée dans la profession et les pratiques d'engagement dans les commissions scolaires dévalorise systématiquement l'enseignement.

A. RÔLE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION COMME CORPORATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

1. *Retour sur la consultation*

Évoquant la complexité du système de formation et de perfectionnement des enseignants, nous demandions à nos interlocuteurs leurs vues sur le rôle que devrait jouer le ministère de l'Éducation.(1) D'une manière générale, personne ne met en cause les responsabilités du ministère telles qu'elles sont définies dans notre *Document de consultation*, par exemple celles qu'il exerce en tant que corporation; mais nos interlocuteurs sont ambivalents dès qu'il s'agit d'affirmer que le ministère intervient trop ou pas assez en ce domaine. En général, ils refusent de proposer des solutions à partir d'un seul principe, qu'il vise la centralisation ou la décentralisation.

Il résulte de ces remarques des évaluations plus spécifiques que l'on peut résumer comme suit. Le ministère de l'Éducation intervient trop dans le contenu des programmes universitaires, alors que font défaut des études sur les besoins du système, l'évolution des écoles et les problèmes majeurs du système d'enseignement. Le ministère a aussi tendance à recourir à la certification pour obliger les enseignants à des *requalifications*, confondant alors ses rôles d'employeur et de législateur. Par ailleurs, les politiques du ministère concernant les objectifs de l'école ne sont pas assez claires, ses politiques relatives aux conditions d'entrée dans l'enseignement manquent de fermeté, tandis qu'il n'existe aucune politique d'ensemble relative à l'affectation des enseignants.

2. *Analyse de la situation actuelle*

Les dimensions professionnelles de l'enseignement recouvrent un ensemble d'éléments relatifs aux conditions d'exercice de la profession et ayant trait aux diplômes, aux brevets, aux autorisations provisoires et aux tolérances. Elles englobent du même coup les problèmes relatifs à la formation pratique des enseignants à l'université. L'aspect le plus important à souligner dans la situation actuelle, c'est le fait que *l'enseignement n'est pas une profession comme les autres*. On sait que l'enseignement n'est pas une profession au sens du Code des professions. Néanmoins, une analyse comparative sommaire des diverses professions quant à leurs dimensions professionnelles révèle le caractère particulier, voire marginal de l'enseignement.

(1) *Seule profession soumise à un ministère.* De nombreux modèles de formation professionnelle existent au Québec. Dans tous les cas, on note la présence de quatre agents: l'université, le groupe professionnel, le milieu d'exercice et l'individu lui-même.(2) Dans toutes les professions, c'est la corporation qui joue le rôle d'instance professionnelle contrôlant le droit d'exercice.

Aucun des modèles courants ne s'applique adéquatement à la formation des enseignants, car il s'y trouve un cinquième agent, le ministère de l'Éducation. Ce cinquième agent détermine, par règlements et directives, les règles d'accréditation des institutions, les grandes lignes des programmes de formation et de perfectionnement, la nature et la durée de la formation pratique et le droit d'exercer la profession.

(2) *Exigences supplémentaires peu courantes.* Le cas des enseignants se distingue également si on considère les modèles courants d'exigences supplémentaires, qu'en plus du diplôme, certaines corporations exigent avant d'accorder le droit d'exercer. À cet égard, on distingue les modèles suivants:(3)

Exigent un stage ou un internat:

Administration
Génie
Médecine
Ergothérapie
Physiothérapie
Pharmacie
Urbanisme

Exigent un examen de la corporation

Agronomie
Nursing
Médecine vétérinaire
Notariat

Exigent un examen et un stage

Architecture
Barreau
Sciences comptables

Exigent un diplôme seulement

Relations industrielles
Médecine dentaire
Nutrition
Optométrie
Psychologie
Service Social

Parmi les professions qui n'exigent que le diplôme, notons le cas de la médecine dentaire où la faculté doit répondre aux exigences d'un organisme d'accréditation et le cas de la nutrition où les programmes doivent être approuvés par un organisme canadien.

L'enseignement est un cas particulier: outre les stages qui font partie des conditions d'obtention du diplôme, on y exige deux années de probation réussies pour l'octroi du brevet. En outre, l'octroi du permis d'enseigner est en principe lié à une évaluation de la personnalité du candidat selon des modes qui ne sont pas courants dans les autres professions.

(3) *Responsabilités définies de manière inhabituelle.* Si on analyse les responsabilités respectives des universités et des corporations professionnelles en matière de conditions supplémentaires, on peut distinguer deux modèles principaux.[4] ***Selon un premier modèle,*** le diplôme universitaire donne, en même temps qu'une attestation du savoir, le droit d'exercer la profession. C'est le modèle que privilégie en ce moment l'Office des professions. La médecine dentaire, les relations industrielles, la diététique, l'optométrie, l'éducation physique, la criminologie, le design en sont autant d'exemples. Dans ces cas, il y a parfois une instance qui accrédite les facultés (par exemple, en médecine dentaire) ou qui approuve les programmes (par exemple, en nutrition).

Selon un deuxième modèle, le diplôme universitaire est suivi soit d'un examen (exemple, en agronomie), soit d'un stage (administration), soit d'un internat (ergothérapie), soit de cours et d'un stage (le Barreau), soit d'un stage et d'un examen (sciences comptables). Dans ce deuxième modèle, il y a généralement responsabilité partagée: l'université est responsable des programmes universitaires et la corporation est responsable des exigences supplémentaires. Ce second modèle fait en ce moment l'objet d'une étude qui porte sur le rôle des universités dans la formation professionnelle et les critères relatifs aux conditions supplémentaires pouvant s'ajouter au diplôme pour l'obtention du permis d'exercer. Le Conseil des universités et l'Office des professions sont chargés de cette étude.

L'enseignement est à mi-chemin entre ces deux modèles. Les conditions supplémentaires apparaissent aussi bien dans le processus de diplômation (qui inclut des cours déterminés et des stages) que dans la probation, postérieure au diplôme et antérieure au brevet. En outre, la probation n'est pas un internat car elle échappe aux universités comme aux enseignants eux-mêmes. Finalement, nulle consultation n'existe entre le ministère et les enseignants sur la définition des conditions d'exercice — carence dénoncée par la «Provincial Association of Protestant Teachers» (PAPT) — tandis que les rapports entre le ministère et les commissions scolaires semblent, sur ce plan, pour le moins tendus. *Il en résulte une absence sérieuse d'encadrement et d'évaluation.*

(4) *Cas unique quant à l'influence de la corporation sur les programmes.* L'enseignement est un cas unique, si l'on considère les moyens dont dispose la corporation, en l'occurrence le ministère de l'Éducation, pour intervenir dans le contenu des programmes. Certes, le degré d'influence des corporations professionnelles sur les programmes universitaires varie d'une profession à l'autre; mais d'une manière générale, cette influence relève du rôle consultatif que les corporations professionnelles sont unanimes à se reconnaître.

Sans doute ne faut-il pas sous-estimer la pression qu'exercent sur les universités des mécanismes indirects, tels que les examens d'entrée ou l'accréditation. Il ne faut pas non plus oublier que le ministère, en tant que corporation, consulte les universités. La consultation de la Commission d'étude sur les universités a bien mis en évidence les difficultés de plus en plus grandes qu'éprouvent les universités à définir des programmes selon des principes directeurs, et ce dans l'ensemble des programmes professionnels.

Il faut néanmoins reconnaître que dans le cas des enseignants le ministère de l'Éducation dispose, en tant que corporation professionnelle des enseignants, de moyens (lois, règlements, directives, politiques) et d'une autorité morale qui donnent à ses interventions, même lorqu'elles ne sont pas coercitives, un poids dont on ne retrouve l'équivalent dans aucune corporation professionnelle. En outre, ne l'oublions pas, *l'enseignement est la seule profession dont la corporation est en même temps l'employeur de ses membres.*

3. *Perspectives de solution*

L'analyse sommaire que nous venons de faire indique bien la complexité des modèles possibles de formation professionnelle à l'université. En ce qui concerne l'enseignement, nous ne pensons pas qu'il faille mettre en cause le rôle même du ministère. Nul ne préconise l'alignement de l'enseignement sur le Code des professions. Cependant, certains aspects de la politique du ministère

concernant les conditions d'exercice de l'enseignement devraient être révisés. Ils touchent ses interventions en matière de programmes, de diplômation et de certification.

(1) *Autonomie des universités en matière de programmes.* Un premier pas à faire pour *démarginaliser* le cas des enseignants nous paraît être la reconnaissance de l'autonomie des universités en matière de régimes pédagogiques et de programmes. Cette autonomie ne signifie pas que les universités n'ont pas de responsabilités concernant les dimensions professionnelles des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants. Mais un meilleur partage des tâches doit s'établir dans ce domaine entre l'université et le ministère; celui-ci doit afficher plus clairement et manifester plus résolument son intention récente d'être un animateur du système plutôt qu'un auteur de programmes.

Nous admettons qu'avec ses plans directeurs le ministère a manifesté un souci de flexibilité dont certaines corporations professionnelles ne font guère preuve. Nous admettons également que certains de ces plans ont eu pour effet d'introduire à l'université des programmes de formation qu'il était impérieux d'instaurer, comme c'est le cas pour le perfectionnement des enseignants du secondaire professionnel.

Il nous paraît cependant nécessaire de sortir d'une ambiguïté que cette politique n'a pas réussi à lever. Souples en principe, ces plans rendent quasi impossibles des innovations qui seraient plus que des variations sur un même thème; par exemple, les innovations qui en formation psychopédagogique s'écarteraient de la trilogie psychopédagogie-didactique-stage. Ces trois éléments sont d'ailleurs réduits à des uniformisations mathématiques dont le sens et la portée sont redéfinis périodiquement, ce qui engendre une attitude d'attentisme, voire d'irresponsabilité, quant aux actions à entreprendre. Dans certains cas, les programmes sont du reste de moins en moins *cadres* et de plus en plus détaillés.

Dans ce contexte ambigu, il est aussi juste de dire que les universités ont de l'autonomie que de dire qu'elles n'en n'ont pas. De même, on peut aussi bien soutenir que le secteur de la formation des enseignants est demeuré un secteur isolé des autres secteurs universitaires qu'affirmer que les conditions de définition de programmes et le rôle qu'y joue le ministère tendent à les isoler.

À notre avis, le principal rôle du ministère doit être l'analyse des besoins, la définition des objectifs des divers niveaux d'enseignement et l'évaluation des institutions d'enseignement. L'absence ou la non diffusion d'études portant sur ces points est actuellement flagrante. Il est impérieux de remédier à cette carence et de communiquer régulièrement et systématiquement aux universités les résultats des études que l'on fera. Mais traduire les résultats de ces études en un programme ou en un régime pédagogique pour les futurs enseignants ou pour ceux qui sont déjà en exercice relève, pensons-nous, de la compétence des universités.

(2) *Diplômation et certification.* Un second pas dans la voie de la *démarginalisation* de l'enseignement consiste à distinguer, de façon plus nette et plus systématique, la diplômation des enseignants des processus de certification et des processus, fort complexes eux aussi, de classification des enseignants en exercice.

Une fois admis à la profession, ***les enseignants devraient jouir d'un brevet unique et permanent d'enseigner.*** Ce brevet certifierait que l'enseignant a la compétence voulue pour enseigner dans les écoles du Québec et assurerait son droit de pratiquer sa profession dans ce système. Cette certification, selon nous, doit être permanente, car une politique révisée de la main-d'oeuvre affirmerait clairement que les changements du système doivent être situés au niveau du recyclage et du perfectionnement des enseignants. La grande majorité de nos interlocuteurs s'est montrée favorable à cette proposition. Il faut que l'enseignant, une fois dûment qualifié, ne voie pas son brevet remis en question, pas plus qu'un médecin ou un avocat ne se voient contester leur certification respective. Bien entendu, le niveau de formation exigé du médecin ou de l'avocat est plus élevé que celui qu'on exige des enseignants, mais il faut bien voir que c'est seulement dans le cas des enseignants que l'évolution des connaissances se traduit par une *déclassification permanente* des professionnels concernés.

La certification signifie qu'un enseignant est *capable d'enseigner*; c'est là sa spécificité permanente. Cette règle devrait s'appliquer aux futurs enseignants et aussi, rétroactivement, aux enseignants en exercice qui sont déjà détenteurs de brevets. Elle exclut les enseignants engagés en raison de tolérances et qui ne détiennent ni diplôme ni brevet.

La certification des enseignants doit être strictement distinguée de leur diplômation. La certification doit être unique, alors que les diplômes varieront

selon les besoins et les catégories de personnel. Cela modifie considérablement la philosophie du diplôme: il n'a plus à attester que telle ou telle personne est prête, pour toute sa vie, à assumer n'importe quelle tâche dans l'enseignement. *Le diplôme rend seulement compte du fait que le détenteur a suivi telle ou telle activité et qu'il a réussi, de telle ou telle manière, dans la poursuite de tels ou tels objectifs.*

Pour faciliter l'affectation des enseignants en fonction de leur compétence et en fonction des besoins spécifiques du milieu scolaire, on pourrait envisager la formule d'une *feuille de route* de l'enseignant. Cette feuille de route inclurait l'ensemble de ses activités de formation et de perfectionnement. Dans ce dernier cas, elle inclurait ses activités d'éducation formelle et non formelle, comme le suppose notre recommandation sur la révision des règles administratives de classification. Il s'agit de trouver une formule qui facilite l'affectation des enseignants à des tâches correspondant à leur compétence spécifique afin d'éviter le problème malheureusement trop courant des enseignants spécialisés dans un domaine donné mais affectés ailleurs.

Les mesures que nous proposons ne doivent pas être interprétées comme une mise en question de la nécessité du perfectionnement chez les enseignants, ni de la légitimité du Règlement numéro 4 qui proposait un relèvement des normes minimales de qualification pour les enseignants alors en exercice. Au contraire, nous sommes convaincus qu'on ne saurait retourner en arrière quant aux exigences minimales requises pour enseigner et que le perfectionnement est une exigence liée à la nature même de l'enseignement. Ce que nous mettons en question, c'est *l'utilisation de la certification comme un moyen de forcer ou d'inciter les enseignants à se perfectionner.* Il y a là, à l'égard des enseignants, un injustifiable traitement d'exception qui cause en grande partie ce que, dans le chapitre précédent, nous appelions *l'idéologie du rattrapage*. Les problèmes de perfectionnement des enseignants entrés de plein droit dans l'enseignement ne doivent plus être dénaturés en problèmes de recertification. Ce sont des problèmes dont la solution relève d'une politique de la main-d'oeuvre et des politiques de développement des services, notamment des services universitaires, en matière de perfectionnement.

B. RÔLE DES UNIVERSITÉS DANS LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

En proposant l'autonomie des universités en matière de formation et de perfectionnement, nous avons signalé l'importance d'une prise en charge des dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants. Cela suppose d'abord que chaque université trouve une solution au problème de la coordination interne des instances impliquées en ce domaine et au problème de la répartition des ressources.

1. *Coordination interne et ressources*

Nous abordions ces deux aspects de l'intégration dans notre *Document de consultation*, en soulignant la diversité des structures universitaires dans lesquelles s'insèrent actuellement les activités de formation et de perfectionnement et en demandant, au sujet des ressources, dans quelle mesure les universités avaient reçu les sommes supplémentaires requises et dans quelle mesure elles les avaient réellement affectées aux activités de formation et de perfectionnement des enseignants.[5]

Pour ce qui est de l'insertion de la formation et du perfectionnement des enseignants dans les structures institutionnelles, les réponses de nos interlocuteurs révèlent que les solutions vont d'un extrême à l'autre, c'est-à-dire du cloisonnement à la dispersion. On n'a pas encore trouvé la formule d'équilibre permettant d'impliquer effectivement toute l'université dans le système. Quant aux ressources, il semble bien qu'en matière de formation pratique et de recherche les universités n'ont pas reçu les ressources suffisantes. Par ailleurs, les pratiques de la péréquation interne des universités n'ont guère favorisé, dans l'ensemble, la formation et le perfectionnement des enseignants. De plus, à l'exception des programmes spéciaux, il faut souligner les problèmes que pose dans certaines universités la proportion particulièrement élevée de chargés de cours, ainsi que les problèmes que pose le système de l'auto-financement dans les activités de perfectionnement.

(1) *Création d'une instance de coordination.* Sur la question de l'insertion de la formation et du perfectionnement des maîtres dans les structures universitaires, un fait nous a frappés. Quelle que soit la structure existante pour la formation et le perfectionnement des enseignants dans les universités, il existe partout de sérieux problèmes de coordination interne, surtout si on considère la totalité des clientèles en cause et leur importance numérique

À ce sujet, il est important de rappeler que le secteur de la formation et du perfectionnement comporte des clientèles qui sont, en général, plus considérables que ne le font voir les statistiques officielles. C'est pourquoi nous nous inquiétons de la tendance, en milieu universitaire, à traiter le secteur de la formation et du perfectionnement des enseignants comme un cas particulier. Dans plusieurs universités, ce secteur désigne en réalité au moins la moitié des clientèles de toute l'université.

Ajoutons que nous nous inquiétons de la tendance des constituantes de l'Université du Québec à diluer dans leurs statistiques leurs clientèles d'enseignants (futurs ou en exercice) dans d'autres clientèles dont la description officielle vise à justifier l'objectif —par ailleurs tout à fait louable— de devenir des universités à vocation générale. Cette pratique, qui veut avec raison offrir à des clientèles variées les services qu'elles désirent, a pour effet de disperser les enseignants et elle donne l'impression que même à l'université à laquelle on avait pourtant recommandé d'accorder une attention spéciale aux besoins des enseignants, l'intérêt porté à la formation et au perfectionnement des enseignants tient aux subventions qu'amène ce secteur à une université par ailleurs préoccupée, dans son développement, de bien d'autres choses.

Est-il besoin de souligner que nous ne voulons en rien sous-estimer les réalisations de l'Université du Québec: accessibilité régionale de l'enseignement supérieur dont les enseignants sont les premiers à bénéficier; participation des usagers à la définition des programmes; programmes de formation initiale pour les cas de rattrapage. Tout cela attire à l'Université du Québec une clientèle importante dont l'intégration est facilitée par la souplesse des règles d'admission concernant les adultes.

Du reste, en ce qui concerne le secondaire, le problème de l'invisibilité des clientèles dans les statistiques se retrouve partout. Si nous insistons sur ce point, c'est pour souligner que la coordination des activités de formation et de perfectionnement dans chaque université doit recouvrir les activités de toutes les clientèles, y compris celles qui n'apparaissent pas dans les statistiques officielles.

Au problème de l'invisibilité des clientèles s'ajoute celui de la multiplicité des instances qui sont impliquées dans le secteur de la formation et du perfectionnement des enseignants dans chacune des universités. Cette diversité recouvre néanmoins un problème commun. Aucune université ne dispose encore d'une instance unique, spécifique et officielle dotée de véritables pouvoirs de coordination pour toutes les activités de formation et de perfectionnement des enseignants, même si certaines universités ont commencé à faire des pas en ce sens.

Selon nos renseignements qui, en cette matière, sont peu précis, il semblerait que c'est à l'université McGill que la situation se rapproche le plus de ce que nous voulons recommander. Certaines universités se sont dotées d'une direction générale ou d'une direction d'ensemble, mais ces directions n'ont pas de pouvoir réel de coordination ou n'ont qu'un pouvoir limité à une fraction des clientèles. Dans les universités où existent des facultés des sciences de l'éducation, ces dernières ne peuvent coordonner les activités que de leurs propres clientèles. Ces activités ne recouvrent généralement pas la totalité des activités en perfectionnement; elles n'incluent pas, de toute façon, les activités des enseignants en formation initiale se déroulant dans des facultés autres que les sciences de l'éducation.

Nous pensons donc que toutes les universités doivent apporter une solution au problème de la coordination interne de leurs activités en formation et en perfectionnement des enseignants. La structure à mettre en place ne saurait être uniforme mais elle devra répondre à certaines exigences. *Nous recommandons que chaque université se dote d'une instance disposant de pouvoirs décisionnels réels pour fins de coordination.* Unique dans chaque université, cette instance devra assurer la participation de toutes les instances impliquées en formation et en perfectionnement des enseignants et elle devra coordonner les activités de la totalité des clientèles réelles d'enseignants. Outre ces pouvoirs décisionnels en matière de coordination, cette instance pourrait élaborer des politiques concertées de formation et de perfectionnement des enseignants et assumer un certain leadership dans le développement de ces activités, notamment dans le domaine de la recherche en éducation.

(2) *Allocation des ressources.* Il nous paraît clair que de telles instances de coordination doivent disposer de ressources substantielles et non seulement des miettes résultant des arbitrages entre les divers secteurs universitaires. Dans la mesure où nous pouvons en juger, la formation et le perfectionnement des enseignants sont loin de constituer un secteur de développement prioritaire dans les universités québécoises.

Tout le monde se plaît à reconnaître qu'après la santé, l'éducation est un des biens primordiaux mais il s'en faut de beaucoup que, dans les universités québécoises, les sciences de l'éducation et tout

ce qui touche la formation et le perfectionnement des enseignants jouissent d'un statut de deuxième position, par exemple immédiatement après la médecine. Il serait extrêmement difficile d'effectuer les choix et les arbitrages qui assureraient ce statut aux sciences de l'éducation, allègue-t-on, surtout en période de contraction budgétaire, lorsque chaque secteur de l'université prétend être celui à qui les coupures ne devraient pas s'appliquer. Quand il s'agit de la formation des enseignants, on invoque du reste, avec une facilité inquiétante, toutes sortes de prétextes comme, par exemple, la nostalgie qu'entretiendraient les enseignants à l'égard des écoles normales.

Les universités répugnent à notre hypothèse initiale de deux maîtres d'oeuvre. Cependant, si elles veulent s'impliquer dans la formation et dans le perfectionnement des enseignants, chacune doit démontrer de façon plus explicite sa capacité d'assumer cette charge, non seulement au plan des structures internes de coordination que réclament péremptoirement la dispersion ou le cloisonnement actuels, mais aussi au plan du partage des budgets.

À ce sujet, nous nous méfions des perspectives que semblent vouloir amener les partisans actuels d'une budgétisation par programmes, dont les effets tayloristes dans les commissions scolaires sont bien connus. Nous n'en donnons cependant pas pour autant une *bénédiction* inconditionnelle aux pratiques de péréquation actuelles des universités québécoises concernant la formation et le perfectionnement des enseignants. Nous y sommes si peu enclins que nous posons, au contraire, assez crûment du reste, la question suivante: les universités sont-elles sérieuses quand elles disent tenir à la formation et au perfectionnement des enseignants? Nous formulons l'hypothèse qu'elles le sont et nous croyons qu'elles sauront trouver les moyens institutionnels et budgétaires que leur suggérera une prise de conscience des enjeux en cause.

2. *Contribution de l'université à la formation professionnelle des enseignants.*

Outre la coordination des activités de formation et de perfectionnement des enseignants dans chacune des universités et l'octroi de ressources adéquates, la contribution de l'université à la formation professionnelle des enseignants suppose la prise en charge d'un ensemble de dimensions reliées à l'enseignement en tant qu'activité pratique. Nos suggestions à ce sujet se situent dans le contexte de la *déprofessionnalisation* proposée par la Commission d'étude sur les universités comme indicateur de l'avenir. Il ne faut pas, en cette matière, priver l'université de la distance critique qu'elle doit avoir pour assurer une contribution marquée par sa pertinence et son excellence. Mais il ne faut pas non plus mettre en question l'importance d'une formation professionnelle de qualité. Dans le cas des enseignants, il faut plutôt accentuer la qualité de la contribution de l'université à leur formation professionnelle.

Nous pensons que les programmes de formation des enseignants doivent être considérés comme des programmes de type professionnel, assurant aux étudiants des conditions adéquates de formation pratique et assurant aux instances impliquées les ressources humaines propres à toute formation professionnelle. Avant de proposer l'établissement d'un système intégré de formation pratique, nous tenons à faire quelques remarques.

(1) *Formation pratique et stage.* Les concepts de *formation pratique* et de *stage* ne sont pas identiques. La formation pratique embrasse toutes les activités qui visent à rendre l'étudiant apte à contrôler un modèle d'intervention professionnelle et ayant pour objet d'appliquer dans la pratique les théories enseignées.[6] Le stage est une de ces activités, mais il y en a d'autres: internats, cliniques, simulations, laboratoires, études de cas, séminaires d'intégration, etc. Ces diverses activités peuvent d'ailleurs s'associer au stage, pour le préparer ou l'accompagner. En réalité, le stage, qui suit ou précède l'obtention du diplôme, est une pratique courante dans les professions, comme le démontre le Tableau I (page suivante).

Quant à l'imposition d'une formation pratique après l'obtention du diplôme, les usages diffèrent selon les professions, comme le montre le Tableau II (page suivante).

La place que la formation pratique occupe dans l'ensemble de la formation professionnelle varie de 15% (en administration) à 65% (en médecine dentaire), comme on peut le voir dans le Tableau III (p. 43). Pour sa part, la formation pratique de l'enseignant occupe 6% du programme, sauf dans le cas du nouveau programme destiné aux enseignants du pré-scolaire et du primaire qui exigerait qu'environ 20% du programme soient consacrés à la formation pratique.

Tableau I

LA PRATIQUE DES STAGES DANS DIVERSES PROFESSIONS *

stage obligatoire au cours des études

Administration
Agronomie
Bibliothéconomie
Criminologie
Design
Droit (Barreau parfois)
Éducation physique
Ergothérapie
Génie (Sherbrooke)
Médecine (McGill)
Médecine dentaire
Médecine vétérinaire
Nutrition
Optométrie
Pharmacie
Physiothérapie
Psychologie
Sciences infirmières
Service social
Théologie

stage obligatoire après les études

Administration
Architecture
Droit (Barreau)
Droit (Notariat)
Génie
Urbanisme
Ergothéraphie
Physiothérapie
Sciences comptables
Pharmacie

pas de stage obligatoire

Relations industrielles

* D'après Philippe Dupuis, «Modèles de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels», rapport présenté à la Commission d'étude sur les universités, 15 septembre 1978, p. 20-43, 45-48.

Tableau II

LA FORMATION PRATIQUE AVANT OU APRÈS LE DIPLÔME *

Imposent une formation pratique après le diplôme:

Ordre des administrateurs agréés
1 an de stage

Ordre des architectes
2 ans de stage

Barreau
6 mois de stage après examen du Barreau

Ordre des comptables agréés
2 ans de stage et examen

Corporation des ergothérapeutes
4 mois d'internat

Ordre des ingénieurs
2 ans de stage (durant lesquels on est *ingénieur junior*

Corporation des médecins
1 an d'internat

Ordre des pharmaciens
4 mois d'internat

Corporation des physiothérapeutes
16 semaines d'internat

Corporation des urbanistes
2 ans de stage

N'imposent pas de formation pratique après le diplôme:

Ordre des agronomes
(examen de l'Ordre)

Ordre des dentistes
(le diplôme universitaire suffit)

Conseillers en relations industrielles
(le diplôme universitaire suffit)

Corporation des diététistes
(le diplôme universitaire suffit)

Ordre des infirmières
(examen de l'Ordre)

Ordre des médecins vétérinaires
(examen de l'Ordre)

Chambre des notaires
(examen de la Chambre)

Ordre des optométristes
(le diplôme universitaire suffit)

Corporation des travailleurs sociaux
(le diplôme universitaire suffit, sauf à Sherbrooke)

* D'après Philippe Dupuis, «Modèles de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels», rapport présenté à la Commission d'étude sur les universités, 15 septembre 1978, p. 20-43, 45-48.

Tableau III

PART DE LA FORMATION PRATIQUE DANS DIVERSES PROFESSIONS *

Profession	% Formation pratique	Durée des études
Administration	15%	3 ans (90 cr.)
Agronomie	30%	4 ans (120 cr.)
Architecture	60%	4 ans
Bibliothéconomie	60%	2 ans (après Bacc.)
Criminologie	25%	3 ans (90 cr.)
Design	50%	3 ans
Droit (Barreau et notariat)	20%	4 ans
Éducation physique	35%	3 ans (90 cr.)
Ergothérapie	60%	3 ans
Génie	60%	4 ans (120 cr.)
Médecine	55%	5 ans
Médecine dentaire	65%	4 ans
Médecine vétérinaire	30%	4 ans (187 cr.)
Nursing	50%	3 ans
Nutrition	25%	4 ans (124 cr.)
Optométrie	40%	4 ans
Pharmacie	20%	4 ans (132 cr.)
Psychologie	50%	4 ans (135 cr.)
Physiothérapie	60%	3 ans
Relations industrielles	15%	3 ans
Sciences comptables	50%	3 ans (90 cr.)
Service social	40%	3 ans
Théologie	(7%)	3 ans (90 cr.)
Urbanisme	35%	2 ans (après Bacc.)

*. D'après Philippe Dupuis, «Modèles de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels», rapport présenté à la Commission d'étude sur les universités, 15 septembre 1978, p. 20-43. - Noter que la «formation pratique» comprend beaucoup plus que les «stages».

(2) *Articulation de la théorie et de la pratique.* Nous avons déjà signalé l'importance de cette articulation à propos des axes d'une formation de base. Nous aimerions ici insister davantage sur ce sujet. On entend souvent dire que la formation des enseignants est trop théorique, mais on devrait ajouter que souvent les activités pratiques, par exemple les stages, ne sont pas suffisamment enracinées dans un champ de réflexion; elles deviennent alors des activités à caractère ponctuel, semblables à toute autre activité qui se déroulerait en dehors d'un plan de formation. De ce point de vue, on doit dire que la faiblesse de la formation pratique provient de la faiblesse de la théorie. En réalité, le véritable problème, c'est l'articulation de la théorie et de la pratique, tant dans les activités spécifiquement désignées comme activités de formation pratique (par exemple, les stages) que dans les autres activités de formation.

Un article récent illustre bien notre préoccupation.[7] L'auteur note qu'en dépit de l'apprentissage théoriquement réussi de divers modèles d'enseignement, les enseignants ont tendance à retourner à leurs pratiques d'antan. Cela pose le problème des conditions du transfert des connaissances théoriques dans une pratique et l'article signale notamment à ce propos l'importance de la mise en contexte, de l'analyse de la pratique et de l'étude des critères de pertinence ainsi que du caractère souhaitable et réalisable des divers modèles.

(3) *Système intégré de formation pratique.* Afin de prendre en charge les dimensions professionnelles des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants, les universités devront élaborer et mettre en place un système intégré de formation pratique dont le coeur soit l'articulation entre la théorie et la pratique. Les principes d'un tel système ont été bien formulés dans un document dont nous reprenons les recommandations essentielles[8]. Il s'agit:

- d'un système intégré par rapport aux trois organismes (ministère de l'Éducation, universités, commissions scolaires) et au personnel impliqués;
- d'un système intégré dans lequel les structures favorisent le dynamisme de la personne humaine en incitant les ressources impliquées à se constituer en équipes afin de participer, dans la mesure du possible, à toutes les étapes du processus de la formation pratique;
- d'un système intégré dans lequel l'école n'est en aucun moment du processus de formation pratique à la remorque de l'université, mais est appelée à jouer le rôle d'un associé vraiment intéressé et engagé;
- d'un système intégré dans lequel probation et formation pratique ne se séparent pas; toutes deux constituent à la fois un test et un moyen de développement, tant pour les individus que pour les institutions;
- d'un système intégré dans lequel la collaboration entre l'université et la commission scolaire se concrétise dans des protocoles d'entente afin de mieux tenir compte des particularités du milieu scolaire; ces protocoles devraient être révisés périodiquement pour faire état de l'évolution de la situation; *ces protocoles devraient aussi prévoir un réseau d'écoles associées;*[9]
- d'un système intégré dans lequel la formation pratique prend beaucoup plus d'importance qu'elle en a présentement si l'on veut vraiment former le praticien de l'enseignement que l'étudiant-maître est appelé à devenir;
- d'un système intégré dans lequel les activités de formation pratique sont nombreuses et diversifiées, de telle sorte qu'elles concourent à former, dans toute la mesure du possible, un praticien complet, un véritable enseignant-éducateur;
- d'un système intégré dans lequel il est donné à l'étudiant-maître, dès le début de sa formation, de vivre des expériences en milieu scolaire, afin d'apprendre concrètement son futur métier d'enseignant, de participer d'une façon plus réaliste à sa propre formation, d'apprendre principalement à centrer sa formation sur les enfants ou les adolescents, *et d'apprendre à évaluer ses propres activités;*
- d'un système intégré dans lequel les maîtres de stages aussi bien que les répondants des probanistes satisfont à des critères qui établissent que ces enseignants possèdent une compétence reconnue en tant que formateurs de maîtres;
- d'un système intégré dans lequel on fait appel aussi au personnel professionnel des commissions scolaires, par exemple aux conseillers pédagogiques, afin, plus particulièrement, de permettre aux stagiaires et aux probanistes, dans leur intervention pédagogique auprès des élèves, de tirer profit d'autres disciplines que celles qui constituent leur champ propre d'enseignement;

- d'un système intégré dans lequel la recherche, s'enracinant dans l'expérience passée et présente, est orientée vers une pratique future meilleure.

Un tel système intégré peut, croyons-nous, se réaliser selon différentes formules.(10)

(4) *Équilibre université-milieu scolaire.* On le voit, un système intégré suppose de nombreux rapports entre l'université et le milieu scolaire. À ce sujet, dans les professions, on peut distinguer deux modèles différents. Dans le premier modèle, l'université prend en charge la formation pratique du futur professionnel mais cette formation pratique se déroule en milieu de travail (c'est le cas de la médecine). Dans le second modèle, l'université prend en charge la formation théorique des futurs professionnels, tandis que le milieu de travail confère la maîtrise technique après le diplôme (c'est le cas de l'administration).(11) Dans les deux cas, c'est après une analyse des objectifs des programmes qu'on identifie les éléments de formation à intégrer ou à ne pas intégrer dans les programmes universitaires. C'est aussi après consultation qu'on établit les programmes, comme moyens d'atteindre les objectifs de formation professionnelle.

Sans doute ne faut-il pas idéaliser la situation en dehors de l'enseignement, comme le démontrent les remarques du Conseil interprofessionnel du Québec sur les comités conjoints corporation-université.(12) Mais, dans le cas des enseignants, *nous favorisons le modèle qui intègre la formation pratique au cycle de formation universitaire et qui repose sur une notion d'équilibre dans la collaboration entre l'université et le milieu scolaire.*(13)

Pour parvenir à la mise en place d'un tel système intégré, certaines études opérationnelles seront requises. Elles devraient toucher notamment les points suivants:

- Le rôle et les responsabilités du professionnel aux stages.
- Le rôle et les responsabilités du professeur (ou chargé de cours) superviseur de stagiaires, des tuteurs et des maîtres associés.
- Une politique départementale de frais de déplacements et de représentation pour les personnes responsables des stages.
- Une politique de ratio stagiaires/superviseur.
- Une politique claire et précise concernant la reconnaissance de l'expérience pertinente pour fins d'équivalences de stages.
- Une politique d'évaluation des stagiaires.
- Une politique de cheminement et de séquence à respecter lors de l'inscription de l'étudiant aux stages.(14)

(5) *Système de probation.* C'est dans ce contexte, selon nous, qu'il faut réviser le système de la probation des enseignants, sujet que peu de nos interlocuteurs ont abordé. Le *Rapport Parent*, on le sait, a introduit cette innovation mais elle n'a pas eu les résultats attendus.(15) De nombreux problèmes se posent quant à l'encadrement des candidats en probation et quant au degré de pertinence des activités de formation que le milieu de travail peut offrir. Certains proposent l'abolition pure et simple de la probation. Nous pensons que la formule de la probation conserve ses mérites même si les conditions d'application en ont fait jusqu'à présent une pure formalité. Nous souhaitons donc que dans la mise en place d'un système intégré de formation pratique, les universités, avec tous les agents concernés, considèrent tout particulièrement le modèle probatoire ainsi que les modes possibles de son intégration à une formation professionnelle de qualité. Cette étude nous paraît urgente, compte tenu de tous les problèmes qui se posent à ce niveau.

De ce point de vue, *la probation serait une partie intégrante de la formation initiale et non du perfectionnement*, comme le suggérait notre *Document de consultation.*(16) Cela permettrait notamment de résoudre le problème que pose le refus actuel des enseignants quand il s'agit d'évaluer des collègues, refus qui ne s'applique pas à des étudiants en formation. En outre, une telle intégration permettrait à la probation de devenir un véritable internat, offrant un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques soit spécialisées, comme le recommandait le rapport Parent.

Mais si l'organisation de la formation pratique, l'encadrement des stagiaires et des candidats en probation, l'évaluation des activités, l'injection de ressources ne sont pas sensiblement améliorés, c'est en vain qu'on espérera une amélioration du système actuel de probation. Autant dire que la formation des enseignants relève du second modèle dont nous parlions plus haut et que les universités n'assurent que la formation théorique des enseignants. De même, aucune amélioration sensible de la situation ne sera possible aussi longtemps que les attitudes ne changeront pas. Le modèle d'équilibre que nous préconisons suppose que l'on recon-

naisse de part et d'autre le profit mutuel qu'on peut tirer du travail en commun. Les universités aident les milieux scolaires dans le perfectionnement des enseignants et les commissions scolaires aident les universités à assurer une bonne formation pratique. Il y a là plus qu'une mise en commun de ressources ou des consultations réciproques: il y a un projet commun et un profit mutuel.

(6) *Développement des études professionnelles de second cycle.* Dans notre *Document de consultation*, nous signalions le problème que pose, en perfectionnement, l'horizontalisation des activités d'études au premier cycle.[17] Peu d'interlocuteurs ont présenté des réflexions sur ce sujet. Néanmoins, nous pensons que pour reconnaître pleinement les dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants, les universités doivent développer des programmes d'études professionnelles de second cycle et assurer un meilleur accès vertical des enseignants à ce niveau.

Cette mesure répondrait à des besoins clairement exprimés par les enseignants, si l'on en juge (en les généralisant un peu) par les résultats du sondage effectué sur ce sujet par PERMAMA, en juin 1978.[18] Ce sondage révèle que 70,3% des enseignants interrogés sont intéressés à suivre des études de deuxième cycle, ce pourcentage montant à 79,3% dans le cas des enseignants qui auront terminé, en 1980, leurs études de premier cycle. De plus, 90% des répondants demandent que l'on élabore des projets de programmes de deuxième cycle de type professionnel.

Nous pensons que cette perspective ouvre une voie d'avenir et que les universités doivent développer des programmes professionnels de ce niveau.

C. RÔLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES: PROBLÈME DES TOLÉRANCES

Nous avons déjà parlé de la pratique des *tolérances* dans notre deuxième chapitre. Nous avons alors insisté sur le fait que l'université devrait avoir le souci d'aller en priorité vers les enseignants qui ne sont pas qualifiés pour enseigner et leur offrir des programmes de formation initiale.[19] Nous aimerions ici aborder quelques-uns des problèmes que pose la pratique des tolérances dans l'exercice de la profession.

1. *Main-d'oeuvre à bon marché.*

Rappelons d'abord une constatation. Il arrive trop souvent que, pour combler certains besoins, les commissions scolaires fassent appel à des personnes qui n'ont, comme qualification, qu'un diplôme d'études collégiales ou qu'une formation de niveau secondaire. C'est la constatation que font les responsables universitaires de la formation des enseignants quand ils examinent les demandes d'admission des candidats qui sont déjà dans l'enseignement et qui veulent se qualifier légalement afin de voir leur engagement renouvelé.

Si ces candidats s'inscrivent à des cours qui leur permettent d'obtenir six crédits par année, ils peuvent, contrairement au règlement, obtenir une deuxième, voire une troisième tolérance. Si ce processus se renouvelle pendant trois ans, les candidats peuvent obtenir une autorisation provisoire lors de la quatrième année. Une telle pratique contribue à maintenir dans l'enseignement une proportion d'enseignants qui ne sont pas permanents et que l'on doit considérer comme une main-d'oeuvre à bon marché, ce qui est d'autant plus grave que ces enseignants ne font pas partie de la clientèle-cible visée par les programmes de perfectionnement.

On peut dire également que le type de formation dans lequel ces personnes s'engagent est inapproprié. Alors qu'elles devraient être soumises à une formation initiale, elles entrent souvent dans un processus axé sur un perfectionnement qui ne peut alors tabler sur les assises nécessaires.

2. *Statistiques trompeuses*

Il est difficile d'avoir des statistiques précises sur le phénomène des tolérances. Dans les statistiques actuelles, on ne distingue pas toujours, d'une année à l'autre, les enseignants engagés grâce à une tolérance, de ceux qui détiennent *un permis d'enseignement*. On confond les deux catégories; c'est à la faveur d'une telle confusion qu'on peut soutenir qu'il y a peu de tolérances. Or, non seulement ce phénomène se maintient-il mais, nous avons de bonnes raisons de le croire, il augmente d'année en année, devenant toujours plus considérable que les chiffres ne le font voir.[20]

3. *Secteur touché.*

Les tolérances n'existent pas seulement, ni surtout, au secteur professionnel. Contrairement à ce que l'on pense souvent, ce n'est pas dans le secteur professionnel que l'on trouve le plus grand nombre de tolérances. Ce secteur a en effet des normes d'engagement spécifiques, si bien qu'il y a en réalité moins de tolérances dans le secteur professionnel que dans le secteur général du secondaire. Quoi qu'il en soit, le secteur de l'enfance inadaptée est celui qui compte le plus de tolérances.

4. *Régions touchées.*

Le problème n'est pas particulier aux régions éloignées. Les régions les moins touchées par le phénomène des tolérances sont le Saguenay et le Nouveau-Québec. Dans les dix régions administratives du Québec, Montréal se situe au quatrième rang des régions les plus touchées. Le phénomène existe aussi, mais à un degré moindre, dans le secteur anglophone.(21)

5. *Causes du phénomène.*

Les causes de ce phénomène sont difficiles a cerner. Un document récent de la Direction générale de l'enseignement supérieur attribue le phénomène des tolérances aux huit causes suivantes: production insuffisante de diplômés; spécialisation exagérée des programmes de formation; création de nouvelles classes sans garantie de personnel qualifié; absence de programmes de formation initiale pour les enseignants du secteur professionnel; insuffisance des procédés pour contrôler et vérifier l'engagement des personnes non légalement qualifiées; effets des conventions collectives (rapports maître/élèves, accommodements relatifs à la certification, sécurité d'emploi); réaménagement des programmes pour les élèves en difficulté d'apprentissage; obligation d'émettre une deuxième tolérance.(22)

Nous éprouvons quelques difficultés à nous prononcer sur la validité de chacune de ces causes et quelques-unes nous paraissent discutables, par exemple l'insuffisance des diplômés. Nous savons par ailleurs que dans d'autres pays où l'engagement de personnes non qualifiées a eu lieu en période de croissance accélérée des effectifs scolaires, cette pratique n'existe plus aujourd'hui. On n'y autorise tout simplement pas l'ouverture de nouvelles classes sans personnel compétent!

6. *Abolition de la pratique des tolérances.*

Il n'est sans doute pas facile d'arriver à supprimer une pratique aussi solidement enracinée, mais nous tenons à souligner que la pratique des tolérances est une pratique absurde. Elle diminue la qualité de l'enseignement, elle dévalorise les diplômés sur le marché du travail, elle crée, dans l'embauche des enseignants, un état de fait où aucun minimum légal de qualification n'est requis, elle engendre le danger d'encourager l'engagement d'une main-d'oeuvre à bon marché et de rabaisser la valeur moyenne du personnel enseignant. Nous recommandons donc énergiquement que la pratique des tolérances soit abolie et que les moyens soient pris pour former des enseignants qualifiés en nombre suffisant. Cela suppose nécessairement une politique de la main-d'oeuvre en éducation.

RECOMMANDATIONS

En résumé, nous pensons qu'en tant qu'instance d'accréditation et de certification, c'est-à-dire en tant que corporation professionnelle des enseignants, le ministère de l'Education du Québec doit réviser ses politiques afin de cesser de marginaliser le cas des enseignants. Cette révision touche le brevet, l'autonomie des universités et leurs responsabilités en formation professionnelle, ainsi que les politiques d'engagement des commissions scolaires.

3.1 Nous recommandons que l'on fasse une distinction nette entre la certification et la diplômation des enseignants.

3.2 Nous recommandons que la certification donne lieu à l'émission d'un brevet unique et permanent d'enseignement et que l'on applique cette mesure aux enseignants détenteurs d'anciens brevets.

3.3 Nous recommandons que soit reconnue l'autonomie des universités en matière de programmes et de régimes pédagogiques pour les enseignants futurs et en exercice.

3.4 Nous recommandons que l'affectation des enseignants soit faite en fonction de leur compétence et qu'à cette fin les instances concernées étudient la possibilité d'introduire la formule d'une *feuille de route* de l'enseignant, décrivant l'ensemble de ses activités formelles et non formelles de formation et de perfectionnement.

3.5 Nous recommandons que chaque université se dote d'une instance clairement identifiée ayant des pouvoirs décisionnels de coordination de toutes les activités de formation et de perfectionnement des enseignants. Unique dans chaque université, cette instance devra assurer la coordination des services offerts à la totalité réelle de ses clientèles en formation et en perfectionnement et la participation de toutes les instances actuellement concernées.

3.6 Nous recommandons que chaque université révise ses politiques de péréquation interne des ressources et des budgets afin d'assurer le développement des services reliés à la formation et au perfectionnement des enseignants.

3.7 Nous recommandons que chaque université mette au point un système intégré de formation professionnelle des enseignants assurant une meilleure articulation de la théorie et de la pratique et qu'elle entreprenne à cette fin des études opérationnelles.

3.8 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation du Québec révise ses politiques de financement afin d'augmenter les ressources affectées à la formation pratique des enseignants et notamment à l'organisation de stages de qualité.

3.9 Nous recommandons que les universités, de concert avec le ministère de l'Éducation du Québec et le milieu scolaire, analysent le système actuel de la probation et les modes possibles de son intégration à la formation initiale des enseignants.

3.10 Nous recommandons que les universités mettent au point des programmes de deuxième cycle de type professionnel qui soient pertinents, adaptés et facilement accessibles aux enseignants en exercice.

3.11 Nous recommandons que la pratique de l'émission de tolérances d'enseignement pour fins d'engagement du personnel enseignant soit définitivement abolie.

NOTES

1 - Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978, ministère de l'Éducation, pp. 50-52.

2 - Philippe Dupuis, «Modèles de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels», Rapport présenté à la Commission d'étude sur les universités, 15 septembre 1978, pp. 59-60.

3 - Dupuis, *op. cit.* pp. 45-54.

4 - Dupuis, *op. cit.* pp. 20-40.

5 - *Document de consultation*, pp. 47-48.

6 - Dupuis, *op. cit.* p. 6.

7 - Yves Bertrand, «Les modèles éducationnels: de la théorie à la pratique». *Pédagogiques*, vol. 3, no 4 (décembre 1978), pp. 16-20.

8 - *Rapport du groupe de travail chargé d'une étude sur la formation pratique des maîtres*, Rapport présenté au comité conjoint MEQ-universités de la formation des maîtres, janvier 1977, p. 57-58. Voir aussi l'approbation de ces recommandations dans: *Avis* du comité consultatif sur la formation pratique des maîtres au comité conjoint MEQ-universités de la formation des maîtres, concernant le rapport du groupe de travail chargé d'une étude sur la formation pratique des maîtres, le 9 mai 1977, pp. 36-38.

9 - Les passages en italique ont été ajoutés par le comité.

10 - Nous en avons rappelé quelques-unes dans le chapitre II (*supra*, p. 24).

11 - Dupuis, *op. cit.* pp. 71-73

12 - Conseil interprofessionnel du Québec, *La réponse des 38*, Montréal, s.d. p. 12.

13 - Marc-André Larose, «Orientation des discussions pour fins de recommandations», document de travail présenté au sous-comité des stages (du CEUOQ), 13 avril 1978, section IV.

14 - **Loc. cit.**

15 - Voir les rapports du C.O.P.I.E. mentionnés au chapitre II, note 13, supra p. 31 — **En Angleterre, à la suite du «James Report» (1972), on a expérimenté l'«induction year» et l'on a rencontré des problèmes analogues à ceux du Québec.**

16 - *Document de consultation*, p. 43.

17 - *Ibid.*, p. 48.

18 - Mémoire du PERMAMA à la Commission d'étude sur les universités, pp. 143-151.

19 - *Supra*, p. 26.

20 - Le nombre de tolérances émises par le Service de la certification des maîtres, pour tous les niveaux et pour l'enfance inadaptée est passé de 1214 en 1971-72 à 1915 en 1976-77. Voir les tableaux VIII et IX, dans l'Annexe III.
— *Rapport du comité de travail chargé d'une étude sur certains aspects de la certification des maîtres;* rapport présenté au comité interne de la formation des maîtres; Québec: M.E.Q., D.G.E.S., Service général de la formation des personnels de l'enseignement, avril 1978.
— Voir aussi Annexe III, Tableau X.

21 - Dans le secteur anglophone, le nombre des tolérances, s'élevait à 300, en 1975-76 et à 247 en 1976-77. (Mémoire de la «Provincial Association of Protestant Teachers» à la Commission d'étude sur les universités, p. 25).

22 - Service général de la formation du personnel de l'enseignement (DGES), «Rapport du comité de travail chargé d'une étude sur certains aspects de la certification des maîtres», avril 1978, pp. iii-iv.

Chapitre IV

Recherche en éducation

Le développement de la recherche en éducation doit être une priorité de la prochaine décennie et le Québec doit se doter d'une politique véritable dans ce domaine. Cette politique doit viser l'amélioration des écoles et à cette fin elle cherchera à mettre en relation les projets de recherche fondamentale, appliquée et de recherche-action avec les projets d'innovation et de développement en éducation.[1] Une solide infrastructure de recherche en éducation doit être créée, dans laquelle l'université jouera un rôle de leadership. Entre l'université, le milieu scolaire et le ministère de l'Education, la concertation et la coopération doivent s'établir. Un ensemble de mesures d'évaluation et de diffusion des résultats de la recherche doit être mis au point.

Ces principales recommandations s'appuient sur un diagnostic que l'on peut résumer comme suit: il y a un sous-développement de la recherche en éducation au Québec, de la recherche universitaire en particulier. En même temps, les efforts déjà fournis par divers agents continuent d'être méconnus par les autres. Ces phémonènes engendrent toutes sortes de malentendus qui, dans une large mesure, proviennent d'une absence totale de politique d'évaluation, de coordination et de diffusion de la recherche en éducation.

A. RETOUR SUR LA CONSULTATION

Notre *Document de consultation* demandait à nos interlocuteurs comment ils réagiraient si l'on recommandait:

- Que, dans leur développement à venir, les universités se donnent comme priorité l'intensification de leurs efforts dans le domaine de la recherche en éducation;
- Que, dans les recherches à entreprendre, la priorité soit accordée à la recherche fondamentale, appliquée et à la recherche-action concernant l'égalisation des chances en éducation, ainsi que leurs incidences dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants.[2]

Nos interlocuteurs estiment unanimement qu'il faut intensifier la recherche en éducation. D'après eux, cet effort doit porter sur tous les types de recherche: recherche fondamentale, recherche appliquée et recherche- action, avec cependant une certaine préférence pour la recherche appliquée. Selon un mémoire, la recherche fondamentale est coûteuse et les Québécois ont de toute façon accès à la recherche canadienne et américaine. Selon un autre mémoire, la recherche-action ne doit pas être développée, en raison du caractère éphémère de ses résultats. Pour la plupart, la recherche-action est un excellent moyen d'assurer «l'insertion des chercheurs dans le milieu scolaire».[3] Il faudrait cependant développer une recherche-action scientifique, reliée aux méthodes et aux résultats des recherches fondamentales et des recherches de développement.

À propos des thèmes prioritaires de recherche, personne ne rejette carrément l'égalisation des chances en éducation. Certains l'acceptent, sans faire de commentaires; d'autres ajoutent que, contraignant à première vue, ce thème rejoint des recherches de tous les types, embrassant à peu près tous les aspects de la recherche en éducation. En plus du thème de l'égalisation des chances, nos interlocuteurs préconisent plusieurs thèmes de recherche touchant la pédagogie générale, les aspects sociaux de l'éducation, certains problèmes spécifiques et surtout la formation et le perfectionnement des enseignants.

La situation actuelle de la recherche en éducation à l'université n'est pas ce qu'elle devrait être. Plusieurs critiquent la disproportion qu'il y a entre les sommes affectées à la recherche gouvernementale ($6 millions en 1976-77) et les sommes affectées à la recherche universitaire en éducation ($1 million).[4] «C'est le monde à l'envers!» s'exclame un de nos interlocuteurs. On s'en prend aussi au mode de financement de la recherche par le moyen exclusif de commandites.

Que dire des obstacles que rencontre la recherche universitaire en éducation, à l'intérieur de l'université et dans le milieu scolaire? Quelques mémoires seulement en ont parlé. La coopération est fort difficile entre l'équipe universitaire et les équipes administratives ou enseignantes du milieu scolaire immédiat (l'école) ou éloigné (la commission scolaire, le ministère de l'Éducation), sans compter les difficultés entre les divers agents concernés à l'intérieur de l'université. Les difficultés que rencontrent les chercheurs dans la vie quotidienne de l'université semblent exister de façon aigüe en éducation.[5]

Les récents projets EPEL et PEMEL de l'université du Québec à Trois-Rivières ont fait l'objet d'analyses à ce sujet.[6] Il en ressort un constat: les conditions concrètes dans lesquelles se déroule la recherche ne sont guère favorables à une recherche universitaire en éducation, surtout si une telle recherche tente d'associer le milieu scolaire, y compris les parents. Ces difficultés tiennent aux structures de gestion, de programmation et de coordination interne des universités et non seulement aux problèmes que posent toute expérimentation pédagogique ou toute innovation dans le milieu scolaire.

En dépit de ces difficultés, nos interlocuteurs soulignent que le succès même de l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants dans les universités est profondément lié à la qualité de la recherche en éducation qui doit y être menée. La recherche doit enrichir la formation tant théorique que pratique des futurs enseignants. Elle doit améliorer la qualité de la contribution de l'université au perfectionnement des enseignants. La présence d'enseignants à l'université est d'ailleurs de nature à stimuler la recherche universitaire en éducation: elle met quotidiennement les chercheurs universitaires en présence du milieu scolaire, tout en favorisant l'accès à l'université d'enseignants gradués qui pourront s'engager dans des projets de recherches.

B. FAITS CONCERNANT LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

1. *Méconnaissance des efforts accomplis.*

Malgré ses retards, il faut reconnaître que la recherche en éducation a connu un essor important depuis une quinzaine d'années au Québec. Pour en être persuadé, il suffit de considérer l'augmentation substantielle des budgets consacrés à la recherche depuis dix ans.[7] En outre, le ministère de l'Éducation a pratiquement doublé sa contribution au finan-

cement de la recherche en éducation: en 1974-75, il ne subventionnait que 51,7% de cette recherche alors qu'il en subventionne maintenant la quasi-totalité.[8] On aura une idée de l'importance de la contribution du ministère de l'Éducation en considérant les Tableaux XXVII et XXVIII cités en annexe III.

Par-delà les indices financiers, il faut pourtant admettre que la nature exacte et l'ampleur des efforts de recherche en éducation au Québec sont peu connues. Il n'existe à ce jour aucune liste vraiment complète et fiable permettant de dresser un tableau précis des intérêts de recherche, des travaux en cours, de leurs résultats. Nous savons qu'il existe des travaux de recherche en éducation au ministère, dans les réseaux, dans les universités, y compris dans les facultés ou les départements universitaires autres que ceux de l'éducation. Il existe aussi des instituts privés de recherche en éducation (par exemple CADRE) et un institut public (INRS-éducation). En outre, divers organismes ou associations se sont dotés d'équipes ou de services constituant des dossiers de sensibilisation sur divers problèmes reliés à l'école, le plus connu étant sans doute le dossier sur l'inégalité des chances en éducation préparé par la Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignant (CEREE) de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). Mais en l'absence d'instruments fiables permettant de décrire la situation d'ensemble de la recherche en éducation au Québec, nous nous en tiendrons à quelques données et quelques faits qui sont significatifs.

2. *Recherche gouvernementale en éducation.*

Au ministère de l'Éducation, la recherche a un triple statut: elle est *un objet de politique* pour ce qui relève de l'enseignement supérieur; elle est *un moyen* d'élaborer des politiques et d'éclairer les prises de décisions; elle est une *participation* au développement des connaissances en éducation.[9]

Au cours de la dernière décennie, la politique de recherche du ministère de l'Éducation a connu deux phases principales. De 1967 à 1971, le ministère a voulu exercer un rôle de leadership et il a, dans ce but, créé l'Institut de recherche pédagogique (I.R.P.). Il a doté d'équipes de recherche la Direction générale de l'éducation permanente et le Service général des moyens d'enseignement; au moyen de programmes de subventions, il a favorisé la recherche-développement dans les réseaux et renforcé la recherche universitaire; enfin, il a étendu ses préoccupations de recherche à l'utilisation des technologies de transmission du savoir.

De 1972 à 1977, le ministère a complété ou modifié l'ensemble des organismes de recherche qui sont sous sa juridiction. L'INRS-éducation (Institut national de la recherche scientifique, université du Québec) a succédé à l'Institut de recherche pédagogique (I.R.P.); la Direction générale de l'enseignement supérieur a assumé, à la place de l'I.R.P., l'administration des programmes de subvention à la recherche. Dans les différentes directions générales et les différents services du ministère de l'Éducation, on compte maintenant huit services de recherche (par exemple, le service de recherche du secteur de la planification) et huit équipes de chercheurs rattachées à diverses unités administratives (par exemple, au bureau des sous-ministres, à la planification du Haut commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports, etc.).

D'une manière générale, la recherche gouvernementale en éducation a pour but l'élaboration de politiques sectorielles ou générales. On y distingue la recherche normative sur les finalités et les objectifs, qui vise à déterminer ce qui *doit* être fait; la recherche stratégique sur les résultats ou les effets visés, qui tend à déterminer ce qui *peut* être fait; et la recherche tactique qui établit une relation entre les deux premières, et qui vise à déterminer ce qui *sera* fait. En ce qui concerne les établissements et les services à offrir aux clientèles des divers niveaux, la recherche gouvernementale en éducation est de trois types: la recherche en didactique, la recherche théorique et la recherche centrée sur l'analyse des besoins. Il serait intéressant de voir plus en détail les sujets étudiés dans les travaux du ministère, mais nous ne disposons pas des sources nécessaires à cette fin.

3. *Recherche dans les commissions scolaires et les collèges.*

Selon nos sources, entre 1969 et 1974, le personnel des commissions scolaires et des collèges a produit au moins 253 études ayant une incidence sur l'éducation.[10] Ces études ont porté surtout sur le niveau collégial (71 études) et le niveau secondaire (64 études), suivi d'assez loin par le niveau préscolaire et primaire (32 études). Quarante-deux pour cent (42%) des études émanaient des collèges et 58% des commissions scolaires. Les thèmes abordés ont surtout concerné la pédagogie générale (113 études), la didactique des disciplines d'enseignement (95 études), l'individualisation de l'enseignement (74 études) et les clientèles spéciales tels les enfants défavorisés ou qui ont des difficultés d'apprentissage, les échouants, les drop-outs, etc. (19 études).

La méthode la plus employée dans ces études a été l'enquête avec analyses statistiques (sondages, entrevues, questionnaires). Un grand nombre de projets se sont définis comme des mises au point de programmes d'études, de moyens d'enseignement, de matériel didactique. Les recherches de type expérimental utilisant des groupes témoins ont été peu nombreuses (9 seulement). Enfin, signalons que si la plupart de ces études ont donné lieu à un rapport et ont eu des conséquences pratiques, 6 projets seulement ont fait l'objet d'une publication.

4. *Recherche en éducation dans les universités.*

Considérons d'abord les mémoires et thèses des étudiants de deuxième et troisième cycles. Selon nos sources, qui n'incluent pas les mémoires ou thèses rédigés ailleurs qu'en sciences de l'éducation, on dénombre 126 mémoires et thèses relatifs à l'éducation, de 1969 à 1974 et 408 de 1973 à 1978. (11) Notre brève analyse ne porte que sur les 126 travaux effectués de 1969 à 1974 qui ont été décrits.

En général, les mémoires et thèses en éducation de 1969 à 1974 ont porté sur plus d'un niveau d'enseignement. Le niveau le plus étudié a été le préscolaire élémentaire (68 études), puis le secondaire (41 études). Le niveau universitaire a compté 21 études et le niveau collégial 11. Les sujets les plus étudiés ont été la pédagogie générale (68 projets), les clientèles spéciales (34 projets), les didactiques (30 études dont 21 en didactique des langues), enfin, la psychologie (26 études) et la sociologie (5 études).

De 1969 à 1974, la méthode de recherche préférée a été celle de l'enquête et des analyses statistiques (70 projets). Fait remarquable, 44 recherches ont recouru à la méthode expérimentale impliquant des groupes-contrôle et des analyses statistiques. De 1973 à 1978, les sujets les plus étudiés touchaient toujours du domaine de la psychopédagogie (135 projets) suivi de très loin par le domaine de la technologie de l'éducation (66 projets).

Quant aux professeurs d'université, ils ont, selon nos sources, mené au moins 211 projets de recherches en éducation, de 1969 à 1974 et au moins 169, de 1975 à 1977.(12) Notre brève analyse ne porte que sur les 177 projets effectués de 1969 à 1974 qui ont été décrits.(13) Ces recherches ont touché, la plupart du temps, plusieurs niveaux d'enseignement, donnant cependant préséance au préscolaire et au primaire (73 projets), puis au niveau universitaire (62 projets), au niveau collégial (61 projets) et au niveau secondaire (55 projets). On a surtout étudié la pédagogie générale (157 projets). Les didactiques des disciplines d'enseignement ont compté 33 projets, dont 17 portant sur l'enseignement du français. L'administration scolaire a compté 16 projets et les clientèles spéciales 15. Quant aux méthodes utilisées, 68 projets ont combiné les méthodes historique, clinique, expérimentale et bibliographique; 56 projets ont recouru à l'enquête et à l'analyse statistique; 26 études se définissent comme une synthèse de la documentation existante sur un sujet donné et 24 utilisent la méthode expérimentale avec groupes-contrôle et vérification.

5. *Malentendus à dissiper.*

En dépit des limites de nos sources, ce bref aperçu de quelques-unes des recherches en éducation effectuées dans divers milieux du Québec, au cours de la dernière décennie, permet de dissiper quelques malentendus. Ces malentendus portent sur la *centralisation* du ministère de l'Éducation, *l'indifférence* des praticiens et la *tour d'ivoire* de l'université.

On critique beaucoup la *CENTRALISATION, AU MINISTÈRE, DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION*. En réalité, le ministère de l'Éducation pratique une politique de déconcentration à l'intérieur de ses propres structures et une politique de décentralisation à l'extérieur. La déconcentration est manifeste dans la multiplicité des organismes, des services et des équipes du ministère qui effectuent des travaux de recherche. La décentralisation apparaît dans la proportion croissante des études effectuées dans les réseaux. En outre, la moitié de la recherche gouvernementale en éducation est conduite par des chercheurs étrangers au ministère, en particulier des chercheurs universitaires commandités. On aura une idée plus précise de la situation en considérant le Tableau XXIX, cité en annexe III.

L'ampleur de la recherche gouvernementale en éducation a été critiquée par plusieurs. Remarquons toutefois que la recherche gouvernementale n'est pas une aberration.(14) Quant à la proportion dominante de la recherche gouvernementale par rapport à celle des universités ou des réseaux, on peut soutenir qu'elle découle d'une suppléance exercée par le ministère de l'Éducation, face à l'absence de recherche, notamment à l'université. En ce sens, le ministère a comblé des vides en même temps que se revalorisait et se professionnalisait la fonction publique québécoise.(15)

D'un autre côté, un rappel historique s'impose. L'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants a conféré à l'université une

tâche nouvelle et complexe. Les universités ont dû se donner des priorités, notamment la mise en place de nombreux programmes nouveaux et le perfectionnement des formateurs de maîtres, si bien que la majorité de ces derniers détient aujourd'hui un doctorat. Dans le domaine de l'éducation en particulier, il faut reconnaître que les universités québécoises n'ont pas de nombreuses générations de chercheurs derrière elles. Comme le signale un mémoire, nous en sommes à la première génération. La plupart de nos instituts et centres de recherche ne sont que d'hier.

Le Livre vert *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique* souligne avec raison qu'à moyen ou long terme, une politique de suppléance ou de compensation présente de nombreux désavantages.(16) On parle alors surtout de suppléance par l'université. Nous pensons que les recherches gouvernementales *de compensation* posent des problèmes analogues. *Nous recommandons qu'un meilleur équilibre soit dorénavant atteint quant à la proportion de la recherche en éducation relevant du gouvernement, des universités et des réseaux.*

Un second malentendu concerne la prétendue *INDIFFÉRENCE DES PRATICIENS* à l'égard de la recherche en éducation. Sans doute, les relations entre chercheurs et praticiens laissent-elles largement à désirer; cependant, même s'il est incomplet, le rappel que nous avons fait de certains travaux réalisés dans les commissions scolaires et les collèges témoigne d'un indéniable intérêt de la part des praticiens pour l'expérimentation pédagogique et la recherche en éducation. A ce titre, le chapitre que le *L'École québécoise* consacre à l'innovation est particulièrement bienvenu et indiqué.(17) On aura noté qu'il y a en ce moment une certaine complémentarité entre le milieu scolaire (où dominent des études portant sur le niveau collégial et secondaire) et le milieu universitaire (où dominent des études portant sur le préscolaire et le primaire).

Concernant le préscolaire et le primaire, la rareté relative des recherches effectuées dans les réseaux a peut-être fait récemment l'objet d'un redressement. Elle évoque cependant des problèmes de formation et de perfectionnement pour les enseignants de ces niveaux. Quand on sait que les femmes y sont en majorité et que par ailleurs seulement 14,6% de l'ensemble des femmes dans l'enseignement détiennent un diplôme universitaire, il est difficile de balayer du revers de la main les problèmes d'accès des femmes à la recherche scientifique.(18)

Finalement, un autre malentendu concerne la prétendue *TOUR D'IVOIRE* de l'université qui ne s'adonnerait qu'à la recherche fondamentale. En vérité, celle-ci est pratiquement absente: en éducation on effectue des recherches appliquées ou des recherches-action sous le mode quasi exclusif de la commandite et de la recherche orientée. Faut-il dire que, même à l'université, la recherche fondamentale en éducation suscite de la méfiance, comme si les chercheurs devaient s'excuser de s'y adonner? (19) Faut-il plutôt penser aux difficultés que pose la définition d'une recherche fondamentale en éducation, certains allant jusqu'à soutenir qu'une telle recherche est impossible? À ce qu'il nous semble, les deux explications sont possibles. Sans compter qu'en parlant de *sciences de l'éducation*, on parle de sciences au pluriel. En tout état de cause, il est certain que les problèmes de la recherche en éducation ne proviennent pas du fait que l'université ferait trop de recherche fondamentale en éducation. S'il y a menace en ce moment, ce n'est certainement pas de ce côté.

C. NÉCESSITÉ D'UNE POLITIQUE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Nous recommandons que le développement de la recherche en éducation soit une priorité de la prochaine décennie. Plus que jamais pour faire face aux situations concrètes de la vie, il faut avoir à sa disposition des moyens qui passent par la recherche et la méthode scientifique, car «les formes multiples d'aliénation et d'exploitation ont pour explication l'inaccessibilité aux connaissances et à leur manipulation».(20) En fait, par le biais des sciences de l'éducation, les candidats doivent avoir accès à la relativisation, à la compréhension historique et critique et à l'explication des phénomènes. En ce sens, l'enseignement et la recherche en éducation doivent contribuer à contrer «l'empirisme, l'immédiateté, l'instantanéité» que la société de consommation introduit dans tous les domaines, y compris celui des savoirs.(21) Les universités doivent refuser d'asservir «la pratique scientifique institutionnelle et la pratique éducative elle-même à des impératifs tellement fonctionnels que sont tuées dans l'oeuf toutes possibilités d'alternatives, d'inventions et d'imagination».(22)

Pour que le développement de la recherche en éducation soit une priorité de la prochaine décennie, il faut que le Québec se dote d'une véritable politique en cette matière. En accord avec le *Livre vert* sur la recherche, nous pensons qu'il ne faut pas confondre une politique de la recherche et une politique de la science.(23) Une politique de la recherche en éducation doit plutôt assurer la présence de conditions de base dans le respect et la promotion des finalités propres de chaque composante.(24)

En ce qui concerne l'université, la recherche doit s'inscrire dans sa mission relative à l'avancement des connaissances et à leur transmission. La recherche rejoint en cela la pédagogie universitaire et touche les liens étroits qui doivent unir l'enseignement et la recherche aux divers cycles d'études. En ce qui concerne le ministère de l'Éducation, la recherche doit servir à l'élaboration de ses politiques, au soutien de ses fonctions administratives et à la promotion de domaines d'activités rattachés à son champ de responsabilité et de juridiction.[25]

Visant une meilleure intégration des efforts déjà entrepris, une politique de la recherche en éducation devra donc assurer un dynamisme renouvelé dans ce domaine, en mettant en place des structures de support (dont l'importante question de la formation du personnel scientifique), des structures de coordination des efforts, ainsi que des structures de diffusion.[26]

1. *Problèmes urgents*

Avant de formuler quelques principes et quelques orientations pour une politique de la recherche en éducation, signalons quelques problèmes particulièrement urgents en ce domaine.

(1) *Tendance au court terme dans tous les milieux*. La tendance de la recherche en éducation est au court terme dans tous les milieux. On note cette tendance au court terme dans les recherches gouvernementales. Le manque d'études prospectives et d'études à long terme y est manifeste.[27] Cette tendance affecte également les études des réseaux et des universités, ce qui découle, en grande partie, du fait que les subventions gouvernementales favorisent le court terme et le *saupoudrage de crédits*.[28] Les chercheurs n'ont jamais l'assurance d'une année à l'autre que leurs subventions seront renouvelées. Sans doute faut-il se doter de mécanismes d'évaluation permettant d'éviter le gaspillage: au nom du long terme, il ne faut pas nier que certains projets puissent s'avérer être des échecs. Cependant, il faut bien voir que la plupart des recherches significatives en éducation réclament des subventions à moyen et à long terme, ce que les modes actuels de financement ne permettent guère. Il n'est dès lors pas étonnant que l'on ait à regretter, outre l'absence suicidaire de recherche fondamentale en éducation, l'absence presque totale de recherches longitudinales, itératives, interdisciplinaires.

La rareté des études québécoises sur l'égalisation des chances en éducation provient de cette lacune. Par delà la sensibilisation à l'inégalité des chances, il faut bien voir que l'égalisation pose des problèmes pour lesquels des recherches fondamentales, itératives, longitudinales et interdisciplinaires sont requises, et ceci dans un cadre qui dépasse le cadre strictement scolaire. En revanche, par delà l'analyse des causes de l'inégalité et de la structure de ses manifestations, il faut aborder les problèmes d'une transposition, en pédagogie, des résultats de ces recherches, sujet qui exige lui aussi des recherches fondamentales et appliquées. Il suffit de souligner les problèmes que posent les modes actuels de sélection des élèves pour soupçonner l'ampleur et l'importance de cette tâche. À ce niveau, nous avons besoin de produire de nouvelles connaissances, ne serait-ce qu'à cause du rattachement des modes habituels de sélection à des modèles d'évaluation reçus.

(2) *Absence de recherche évaluative sur le système scolaire*. La recherche évaluative fait tragiquement défaut au plan du système scolaire.[29] On est certes préoccupé, dans une certaine mesure, d'évaluer les méthodes d'enseignement, quoique nous devions souligner l'insuffisance des travaux de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement de toutes les disciplines, mais la recherche évaluative ne s'arrête pas là. En fait, ce qui manque c'est un processus systématique d'évaluation du système scolaire dans une perspective de bilan critique et prospectif, qui tienne compte des besoins, des lacunes, des axes de développement. Après avoir connu presque uniquement l'évaluation-contrôle, nous risquons maintenant de verser dans l'absence totale d'évaluation et cela non seulement dans le cas des innovations. À notre avis, en développant la recherche dans le sens dont nous parlerons plus loin, on aura un moyen de revaloriser la salle de classe comme lieu où la recherche révèle toute son utilité. On pourra du même coup redonner son importance à l'évaluation dans le système scolaire, au sens où le *Rapport Faure* parle de diagnostic, de simulation des déséquilibres et d'identification des options.[30] Cette perspective rejoindrait ce que certains appellent la *planification dynamique* comme forme de prospective.[31]

(3) *Problèmes de coordination et de coopération entre chercheurs et praticiens*. La coordination et la coopération entre les chercheurs et les praticiens font dramatiquement défaut. Ici comme ailleurs, il faut sans doute remarquer que les systèmes éducatifs

> ne se couplent pas aisément avec des systèmes de recherche pédagogique. Ils s'accomodent à la rigueur de travaux universitaires théoriques sur les apprentissages, ou d'expériences relatives à certains instruments ou à certains moyens, mais le problème fondamental demeure: comment un système éducatif peut-il s'accorder avec une recherche

pédagogique qui risque, en définitive, de le mettre en question dans son ensemble?[32]

Ici comme ailleurs, il faut cependant ajouter que le concept d'autonomie n'a guère été appliqué aux enseignants eux-mêmes et, en particulier, aux enseignants en perfectionnement susceptibles de s'engager dans une activité de recherche. En outre, et pour tous les enseignants, «le système d'éducation a tendance à s'approprier les résultats de la recherche en transformant les ressources en ordonnance».[33] S'il faut reconnaître les problèmes de communication que posent des langages différents, il faut aussi admettre que la nécessité d'une distance critique est une condition d'évolution dynamique du système d'éducation et non pas un statut institutionnel dont l'université devrait avoir le monopole.

Il nous apparaît donc souhaitable, pour assurer la coopération entre chercheurs et praticiens, d'établir un régime d'autonomie pour les enseignants en formation et pour tous les enseignants susceptibles de s'engager dans une activité de recherche.

(4) *Problème de diffusion des résultats de la recherche en éducation.* Il existe un problème aigu de diffusion des résultats de la recherche en éducation. Chaque milieu (université, collège, commission scolaire, gouvernement) ne parvient pas à faire connaître et à faire reconnaître ses projets et ses réalisations. Le ministère de l'Éducation souffre de cette anomalie à l'intérieur de ses propres structures, de même qu'à l'extérieur où la notion de *secret d'État* semble prédominer.[34] Les universités souffrent aussi de cette anomalie à l'intérieur de leurs structures où l'on semble ignorer d'un département à l'autre et parfois à l'intérieur d'un même département les recherches en cours, sans parler du rapport avec les agents externes à l'université. Enfin, le milieu scolaire souffre de cette anomalie de façon criante: plusieurs ignorent jusqu'à l'existence des travaux d'études et de recherche dans les commissions scolaires, les collèges et les associations.

2. *Principes et orientations pour une politique de la recherche en éducation*

L'élaboration d'une politique de la recherche en éducation doit selon nous adopter les orientations et les principes suivants.[35]

(1) *Finalité.* Le but ultime de l'ensemble de la recherche en éducation doit être l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'éducation, l'amélioration de la valeur éducative des écoles et la croissance optimale des élèves. En d'autres termes, quels que soient les types de recherche effectués, l'axe de développement doit être relié aux besoins du système scolaire, au renouveau pédagogique et aux besoins de l'éduqué. La recherche en éducation doit viser le développement de l'institution scolaire et l'amélioration de l'acte éducatif.

(2) *Valeur à privilégier.* Par-delà l'individualisation nécessaire à une formation adaptée aux besoins de l'éduqué, il faut encourager toute recherche qui serait de nature à favoriser l'égalisation des chances dans et par l'éducation. Cela ne veut pas dire qu'il faudra définir des projets sans tenir compte des finalités propres à chaque instance, ni qu'il faudra définir une politique de la recherche comme si cette politique pouvait se substituer aux chercheurs, mais bien qu'il faut accorder à l'égalisation des chances dans et par l'éducation le statut d'une valeur privilégiée. Il ne s'agit pas là d'un thème, ni d'une formule administrative, ni même d'une politique en capsule, mais bien d'une valeur permettant d'inscrire la qualité de l'éducation dans un projet social.

(3) *Ampleur du champ.* La référence faite ci-haut à une finalité et à une valeur suppose la reconnaissance du fait que la recherche en éducation ne se réduit pas à la seule réflexion ou expérimentation pédagogiques. Cette recherche s'intéresse à l'éducation comme fonction essentielle d'une société; elle se préoccupe des interactions entre l'établissement d'éducation et l'environnement économique, social et culturel dans lequel il est inséré.[36] Qui dit *éducation* évoque aussi «un faisceau de *métiers* difficiles, un ensemble d'actions qui s'appuient sur des *techniques* spécifiques, et des *interventions* sur des individus et des groupes qui peuvent être organisés, planifiés, contrôlés et évalués».[37] La recherche en éducation recouvre à vrai dire un champ illimité de sujets.

(4) *Innovation, développement, recherche.* Innovation, développement, recherche constituent trois champs de réflexion et d'action qu'il ne faut pas confondre, malgré leur finalité commune. Nous adoptons, à ce sujet, les définitions suivantes.

—*INNOVATION:* «toute démarche ou toute mesure de caractère théorique ou pratique, individuelle ou collective, qui tend à modifier, partiellement ou globalement, un secteur plus ou moins étendu du système éducatif.»

—*DÉVELOPPEMENT:* «l'ensemble des procédures et des actions visant à adapter les données de la recherche appliquée ou des connaissances empiriques à la pratique courante de l'éducation, en particulier au niveau des établissements.»[38]

—*RECHERCHE*: sans vouloir donner ici une définition stricte de la recherche, disons que celle-ci, comme champ distinct de l'innovation et du développement, comprend diverses formes d'investigation scientifique, d'observation et d'expérimentation systématiquement conduites, portant sur les problèmes théoriques et pratiques de l'éducation. Nous préciserons un peu plus loin que ce champ comporte trois types de recherche (recherche fondamentale, recherche appliquée, recherche-action).[39]

L'innovation, le développement et la recherche doivent être en interaction constante. Ils forment un «réseau de changement», c'est-à-dire une «conjonction (fortuite ou voulue) de modifications liées ou harmoniques, capable de produire des effets de multiplication et de résonance et d'engendrer un changement substantiel».[40] Un tel réseau écarte à la fois l'attitude trop optimiste qui s'imaginerait que les changements vont se produire facilement et l'attitude trop pessimiste qui croirait invincible la force d'inertie du système. Un réseau de changement implique évidemment la décentralisation. Cette décentralisation rejoint aussi bien le chercheur universitaire que l'enseignant en fonction engagé dans une activité de recherche. De ce point de vue, et quel qu'en soit le lieu, il est important de rappeler que la recherche en éducation contribue à l'évolution du système, même si ses résultats ne peuvent pas toujours se prêter à des généralisations.

(5) *Recherche fondamentale, recherche appliquée, recherche-action*. Nous préconisons une conception élargie de la recherche. Mais il serait déplorable que l'on en délaye la substance à l'infini, danger que fait craindre actuellement le vocabulaire très flottant de la recherche en éducation. L'exemple le plus typique est celui de la recherche-action. Cette expression désigne un ensemble fort disparate d'études: celles qui impliquent une action de la part du chercheur, celles qui ont donné lieu à des résultats; celles qui sont liées à des perspectives d'utilité ou de gestion, celles qui supposent un contact avec les agents du système scolaire, celles qui visent l'amélioration de l'activité éducative, etc.

Ce flottement de vocabulaire semble normal puisque la recherche est reliée au devenir. Par ailleurs, on sait que la recherche en éducation doit relever le défi qui consiste à définir sa spécificité de façon novatrice. Par exemple, la recherche de type *macro* est plus indiquée en éducation que la recherche de type *micro* pratiquée dans plusieurs domaines. En outre, la recherche en éducation suppose une référence à la société dans son ensemble et une pluridisciplinarité que plusieurs recherches de type traditionnel n'ont pas à assumer.[41] Il reste que le flottement du vocabulaire de la recherche en éducation peut être l'indice d'un manque de rigueur et de ressources heuristiques, surtout si on pense à l'absence d'initiation à l recherche dans les programmes de formation initiale, au peu de liens entre la recherche en éducation et le perfectionnement des enseignants et à l'absence d'une politique de diffusion des résultats de la recherche.

Nous proposons de distinguer la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la recherche-action selon des concepts courants. La recherche fondamentale couvre des phénomènes d'assez grande envergure; par l'analyse de divers facteurs et de leurs relations, elle vise une compréhension systématique de ces phénomènes.[42] La recherche appliquée vise la solution de problèmes plus spécifiques et plus pratiques.[43] La recherche-action est un concept récent: on peut y voir une forme de recherche appliquée dont la caractéristique est soit d'introduire l'usager de la recherche comme agent de recherche, soit d'introduire l'action même sur les phénomènes à l'étude, comme partie intégrante du processus de compréhension.[44]

Sans doute n'a-t-on pas fini d'assister à des débats sur la définition des divers types de recherche. Il y aura toujours des cas-frontière: selon le cas, la recherche-action peut se rattacher à l'innovation ou au développement. Mais on aurait tort de tirer prétexte de ces ambiguïtés pour minimiser l'importance du développement de tous les types de recherche.

(6) *Équilibre des divers types de recherche*. Nous pensons qu'il faut développer tous les types de recherche en éducation à partir d'une notion d'équilibre. On doit reconnaître l'influence réelle mais indirecte de la recherche fondamentale sur la pratique éducative. En revanche, on doit reconnaître que les études de cas fournissent des contenus concrets à la notion de pertinence, permettent de régler des problèmes spécifiques et souvent de mettre à l'épreuve les théories ou les modèles éducatifs sur des questions fondamentales. Sans recherche fondamentale, la recherche appliquée risque d'être superficielle, peu généralisable et peu significative à long terme. Sans recherche appliquée, la recherche fondamentale risque d'être coupée de la réalité et d'être, à long terme, inutilisable ou inutilisée pour des fins d'amélioration des écoles.

Le développement équilibré de tous les types de recherche est en fait nécessaire à la mise en rela-

tion des projets de recherche, d'innovation et de développement. Dans cet équilibre, la recherche libre devra occuper une place plus importante qu'en ce moment. Car

> ce n'est que dans la mesure où l'université et les universitaires diversifieront leurs points d'entrée et de rapports avec le milieu social global qu'ils garantiront... la qualité scientifique de leurs entreprises. À trop répondre à des besoins définis exclusivement par les mêmes milieux (gouvernementaux, privés, professionnels) l'on finit tôt ou tard par oublier que la démarche scientifique nécessite des ruptures épistémologiques tout autant qu'une position critique.[45]

> Une politique de développement de la recherche suppose a satisfaction de trois exigences complémentaires: prendre appui sur ce qui existe sans paralyser l'imagination ou enfermer l'avenir dans le présent; être à l'écoute des besoins de la croissance collective, sans y asservir l'activité scientifique et sans perdre de vue les limites du réalisable, respecter la gratuité de l'activité scientifique sans encourager le dilettantisme et sans y sacrifier le sort concret des hommes et des femmes d'ici et d'aujourd'hui.[46]

(7) *Diversité des modèles heuristiques. Il faut reconnaître que, quel que soit le type de la recherche, nous disposons d'une diversité de modèles heuristiques. Ainsi, par exemple, J. A. Easley distingue sept perspectives concernant l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles et les relie à sept catégories de base dans les modèles de recherche: le modèle combinatoire, le modèle à échantillonnage, le modèle cybernétique, le modèle fondé sur le jeu, le modèle fondé sur la pensée critique, le modèle fondé sur l'analyse du langage, le modèle de dynamique structurale.*

Concernant chacune de ces sept perspectives, Easley identifie la discipline principale d'appui ainsi que des voies heuristiques correspondant à un certain nombre de métaphores à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Il présente une liste des types de questions qui caractérisent chacune des perspectives ainsi que des genres de solutions que ces perspectives ont tendance à suggérer.[47]

W.R. Borg a une autre façon de regrouper la variété des processus heuristiques dans la recherche en éducation.[48] Rappelant trois démarches généralement employées pour résoudre des problèmes dans le domaine de l'éducation (la recherche formelle, la recherche-action et la démarche du sens commun), il décrit pour chacune, les dix exigences d'une recherche à savoir: la formation requise chez le chercheur, la finalité propre à chaque démarche, l'identification du problème, la formulation d'hypothèses, la revue de la littérature sur le sujet; l'échantillonnage, le design de l'expérience, la mesure, l'analyse de données, l'application des résultats. Voici comment cet auteur distingue les buts visés dans chacune des trois démarches. Dans la recherche formelle, il s'agit «d'obtenir des connaissances applicables à une large population, d'élaborer et de tester des théories éducatives». Dans la recherche-action, il s'agit «d'obtenir des connaissances qui peuvent trouver une application directe dans la classe où s'est faite la recherche et de fournir aux professeurs participants une occasion de perfectionnement». Quant à la démarche du sens commun, elle vise à «apporter dans la pratique courante des changements qui vraisemblablement amélioreront la situation».

Quoi qu'il en soit des typologies, il est important de reconnaître que la pratique et la démarche de la recherche en éducation peuvent et doivent s'ouvrir à plus d'un modèle heuristique.

3. *Composantes*

(1) *Université.* Pour assurer le développement de la recherche en éducation, l'université devra jouer un rôle de leadership au niveau de l'infrastructure de la recherche, en ce qui touche la formation et le perfectionnement des enseignants. Le ministère de l'Éducation devra s'assurer que les autres intervenants ne détournent pas la recherche universitaire de ses finalités premières qui sont d'ordre éducatif et culturel.[49] À l'université, la recherche doit trouver les conditions intimement liées à son mouvement propre: diversité et interprétation des champs d'intérêt, horizon largement ouvert des hypothèses, systématisation de la critique des méthodes, continuité des programmes à long terme, encadrement stable des chercheurs en formation. Cela donne aux professeurs d'université une position favorable pour faire périodiquement le point sur l'avancement des connaissances et pour effectuer les synthèses nécessaires. Même à l'université, la pratique pédagogique a cessé d'être exclusivement un art et elle appelle une démarche interdisciplinaire. La recherche en éducation rejoint la fonction critique de l'université: le dépassement des pratiques éducatives courantes suppose le développement et l'évaluation des innovations. Enfin, elle rejoint la fonction sociale de l'université, dans la mesure où existent des mécanismes de concertation efficaces entre l'université et le milieu scolaire. Cette concertation suppose notamment une coopération avec les mouvements d'action éducative et socio-culturelle, la publication des résultats de recherche, l'étude et la diffusion des innovations intéressantes, l'établissement systématique, par des équipes, de matériel pilote.[50]

De ce point de vue, la mission éducative de l'université passe par une recherche et une remise en place des moyens par lesquels on pourra abolir les

frontières entre les diverses formes de communication par rapport à une réalité donnée, y compris la production des connaissances permettant à tous d'exprimer leurs besoins, leurs intérêts et leurs problèmes à la lumière de leurs conditions de vie et de travail.

Le développement de la recherche en éducation a donc de nombreuses implications dans la formation initiale et le perfectionnement des enseignants à l'université. Il ne s'agit pas de nier les distinctions que nous avons établies entre l'innovation, le développement et la recherche (et entre les différents types de recherche). Il ne s'agit pas non plus d'imaginer que tous les enseignants en formation initiale et en perfectionnement devraient devenir des chercheurs au sens où ils devraient s'adonner à toutes les phases que comporte une recherche. Néanmoins, le développement de la recherche en éducation suppose une meilleure articulation de l'enseignement et de la recherche qui peut s'établir de diverses manières. Nous en suggérons quelques-unes.

En *FORMATION INITIALE*, l'université doit introduire dans ses programmes une initiation à la recherche. On ne peut plus considérer la formation initiale des enseignants comme une formation terminale ou comme une formation encyclopédique. La formation d'un enseignant doit l'aider à acquérir des méthodes et des concepts qui lui permettent de rester capable d'innover, de percevoir le changement et de restructurer ses perspectives. À cette fin, l'enseignant devra de plus en plus être en mesure de communiquer avec les chercheurs et de parler leur langue. En formation initiale, l'enseignant devra apprendre à lire les rapports de recherche, voire à les utiliser. Il serait souhaitable que les futurs enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement auquel ils se destinent, aient participé à l'une ou l'autre des phases d'une expérience réelle de recherche de l'un ou l'autre des types que nous avons décrits plus haut. Une telle initiation suppose une familiarisation avec quelques concepts des sciences de l'homme ainsi que l'acquisition d'une méthode de réflexion fondée sur les concepts et la méthodologie des sciences de l'homme.(51)

Dans le domaine du *PERFECTIONNEMENT*, l'université devra introduire la recherche comme une forme de perfectionnement. Actuellement, lorsqu'on parle de perfectionnement crédité, on ne songe guère qu'à des cours. *Nous pensons que la recherche devrait dorénavant constituer une des voies organisées du perfectionnement des enseignants.* Nous pensons en outre que les recherches portant sur le perfectionnement des enseignants devraient être développées, en particulier celles qui permettraient de déterminer dans quelle mesure telle ou telle forme de perfectionnement permet d'améliorer la qualité de l'éducation, la valeur éducative des écoles et la croissance optimale des élèves. Car le perfectionnement des enseignants est une des activités privilégiées dont l'évaluation devrait permettre de définir des sujets de recherche opportuns, pertinents et qualitatifs. Il s'agit donc de voir les relations dialectiques qui existent entre la recherche et le développement des écoles.

Le développement de la recherche en éducation sera grandement favorisé par l'existence de programmes de perfectionnement de deuxième et de troisième cycles. Il faut, en tous cas, que le perfectionnement des enseignants soit de plus en plus directement relié aux résultats et aux méthodes de la recherche en éducation et que la recherche contribue à améliorer la qualité du perfectionnement.

Si la recherche en éducation doit devenir une forme organisée de perfectionnement pour les enseignants, il faut également souligner qu'elle devrait devenir une forme normale de perfectionnement des formateurs des maîtres. Quand on sait que les sujets de recherche se renouvellent entièrement environ tous les dix ans dans les domaines où la recherche est active, on doit admettre que la recherche en éducation devrait être un des moyens privilégiés de perfectionnement des formateurs d'enseignants, surtout lorsque la recherche assure, avec le milieu scolaire, un contact qui est lui-même un ressourcement.

L'intensification des efforts de recherche en éducation devra donc permettre d'inaugurer à l'université, dans le cas des enseignants, des modes de perfectionnement plus diversifiés que le simple fait de suivre des cours. Par exemple, les enseignants en perfectionnement pourraient participer à l'un ou l'autre des éléments (revue de la littérature, mesure, analyse des données, etc.) d'une activité de recherche déjà en cours à l'université. L'université pourrait aussi évaluer leur participation à des projets d'intervention déjà définis en milieu scolaire. En revanche, cette intensification permettra de mettre en évidence et de développer la contribution propre de l'université au perfectionnement. Ainsi, l'université pourra diversifier les modes de ce que nous avons appelé l'éducation formelle, tout en jetant les bases qualitatives d'un perfectionnement plus résolument centré sur l'amélioration des écoles qu'il ne l'est actuellement. Le développement de la recherche universitaire en éducation sera alors un des lieux par lesquels l'université pourra redéfinir ses relations avec les milieux scolaires.

(2) *Milieu scolaire*. Le milieu scolaire ne doit pas être freiné dans ses efforts de recherche. La perspective qui s'impose d'une philosophie du perfectionnement dite *school focused* implique la prise en charge par les agents eux-mêmes des projets de développement et de recherche. Elle suppose en outre l'ouverture du système scolaire à l'innovation et à l'expérimentation pédagogiques dans le sens préconisé par le plan d'action sur *L'École québécoise*. Elle suppose, enfin, une plus grande autonomie pédagogique des enseignants.

(3) *Ministère de l'Éducation*. Quant au ministère de l'Education, il est évident que ses politiques doivent reposer sur des recherches. Sont particulièrement urgentes les recherches relatives au personnel enseignant: caractéristiques, affectations, mobilité, besoins, corrélation diplômes-tâches, nouveaux engagements. Sur tous ces points, les recherches doivent étudier le long et le court terme et recourir au besoin à des simulations pour des fins d'amélioration. Sont également urgentes les recherches évaluatives sur le système scolaire et sur la qualité des services éducatifs offerts à la population. On n'insistera jamais assez sur l'importance de telles recherches pour favoriser des diagnostics précis et valables. On peut toujours changer les règlements, les programmes ou les sigles, mais en l'absence de recherches régulières permettant l'énoncé de diagnostics précis et rigoureux, tout le monde pourra continuer de se lancer la pierre et nul ne saura à quoi s'en tenir.

La recherche gouvernementale en éducation doit donc être maintenue dans tous les secteurs où le ministère de l'Éducation exerce son rôle de responsable du système. Le *ministère devra cependant être nettement plus transparent et rendre accessibles les résultats de ses recherches*. Les usagers du système doivent avoir accès non seulement aux conclusions des analyses et des bilans, mais aussi aux analyses et aux bilans eux-mêmes. Il y va ici d'une responsabilité politique éminente.

4. *Politique de diffusion et d'évaluation*

Nous recommandons que l'on assure aux recherches en éducation et à leurs résultats toutes les formes possibles de diffusion: orales, ou écrites, vulgarisées ou sophistiquées. Il serait très opportun, croyons-nous, d'organiser un système tel ERIC (Educational Redearch Information Center) dans le cadre des échanges franco-québécois. Des centres de documentation devraient en outre être créés pour fournir aux chercheurs et aux intéressés les résultats des recherches accomplies, sous forme de résumés ou d'analyses de leurs résultats, ce qui suppose la formation de spécialistes de la documentation et de l'information en éducation.[52]

Selon nous, toute politique de diffusion des résultats de la recherche doit aller de pair avec une politique générale d'évaluation de la recherche et du système scolaire. L'évaluation peut être à la fois un objet et un moyen de diffusion des résultats de la recherche, surtout si on conçoit l'évaluation dans la perspective d'une planification dynamique.[53] On a souligné qu'une politique de diffusion «devrait constituer un excellent moyen de permettre une évaluation scientifique des travaux des chercheurs gouvernementaux.»[54] Nous aimerions ajouter que cette politique permettrait l'évaluation des travaux des chercheurs universitaires ou des chercheurs du milieu scolaire.

D'une manière générale, nos recommandations s'inscrivent dans la ligne des développements qu'a connus la recherche pédagogique à l'échelle internationale, au cours des dernières années, développements qui tendent à:

- établir des liens organiques entre la recherche et les centres de décision;
- valoriser et sortir de l'isolement les recherches *spontanées* des enseignants;
- confier la réalisation des programmes concertés de recherches à des équipes mixtes enseignants-chercheurs;
- promouvoir les recherches multidisciplinaires;
- développer et renforcer les recherches appliquées et les recherches orientées;
- élargir le champ expérimental de façon à *maximiser* les résultats de la recherche.[55]

Les orientations que nous proposons dans ce chapitre nous paraissent nécessaires pour assurer une politique québécoise de la recherche en éducation qui respecte les finalités des diverses composantes. C'est pourquoi nous avons distingué la recherche de divers types des projets d'innovation et de développement et c'est pourquoi nous avons insisté sur l'évaluation qui permettra une relation entre ces champs de réflexion et d'action, par le biais de l'analyse des problèmes du système scolaire et de leurs solutions *(problem-solving analysis)*. Pour assurer aux projets d'innovation et de développement les meilleures garanties de qualité possibles, nous pensons qu'il faut développer la recherche universitaire en éducation et assurer son insertion au sein des programmes de formation initiale et de perfectionnement. Nous pensons aussi que l'université devra s'ouvrir à des besoins, voire

des urgences, qu'une analyse du système scolaire effectuée par les artisans de la base permettra d'identifier.

RECOMMANDATIONS

4.1 Nous recommandons que le Québec se dote d'une véritable politique de la recherche en éducation.

4.2 Nous recommandons que cette politique

a) respecte les finalités des diverses instances (universités, milieu scolaire, ministère de l'Éducation);

b) vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles;

c) accorde à l'égalisation des chances en éducation le statut de valeur privilégiée;

d) assure le développement équilibré de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée et de la recherche-action en éducation;

e) favorise l'émergence de recherches longitudinales, itératives et interdisciplinaires;

f) assure la mise en relation des projets de recherche, des projets d'innovation et des projets de développement;

g) reconnaisse la pluralité des modèles heuristiques de recherche en éducation.

4.3 Nous recommandons que les universités assurent un rôle de leadership dans le développement de la recherche en éducation et qu'elles disposent des moyens nécessaires à cette fin.

4.4 Nous recommandons qu'en formation initiale, les universités prennent les moyens nécessaires pour que les futurs enseignants soient initiés aux concepts, aux méthodes et aux exigences de la recherche en éducation et qu'ils acquièrent des aptitudes nécessaires à l'utilisation des résultats de recherche.

4.5 Nous recommandons que les universités prennent les mesures nécessaires afin que la participation des enseignants à l'une ou l'autre des phases d'une recherche puisse constituer une voie organisée de perfectionnement.

4.6 Nous recommandons que les universités, de concert avec les autres instances, entreprennent des recherches évaluatives systématiques sur les formules en vigueur de perfectionnement des enseignants et sur leur apport à la valeur éducative des écoles.

4.7 Nous recommandons que le système scolaire favorise des innovations précédées ou accompagnées d'expérimentations pédagogiques systématiquement planifiées et évaluées, et qu'il facilite la participation des enseignants à de telles expérimentations ainsi qu'à d'autres types de recherches en éducation.

4.8 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation fasse reposer l'élaboration et l'ajustement de ses politiques générales ou sectorielles en éducation sur des recherches permettant l'énoncé de diagnostics précis et rigoureux.

4.9 Nous recommandons que dans les recherches à entreprendre, le ministère de l'Éducation donne priorité aux recherches nécessaires à l'élaboration d'une politique de la main-d'oeuvre dans l'enseignement et aux recherches évaluatives sur la qualité des services éducatifs.

4.10 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation rende publics et accessibles les résultats des recherches sur lesquelles reposent ses politiques en éducation.

4.11 Nous recommandons que, de concert avec les instances concernées, le ministère de l'Éducation mette en place un ensemble de mécanismes assurant l'accès aux sources ainsi que la cueillette, la compilation, le traitement et la diffusion systématique des résultats de recherches en éducation.

NOTES

1 - Nous proposerons plus loin (*infra*, p. 57) des définitions de ces concepts de développement, d'innovation, de recherche, de recherche fondamentale, de recherche appliquée et de recherche-action.

2 - Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978; Québec, ministère de l'Éducation, p. 53.

3 - Mémoire du PERMAMA à la Commission d'étude sur les universités, p. 61.

4 - *Document de consultation*, p. 48.

5 - Ministre d'État au développement culturel, *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique;* Québec: Éditeur officiel du Québec, 1979, pp. 117-122. Par la suite: *Livre vert sur la recherche*. Voir aussi: Denis Blondin, *L'investissement pédagogique: Étude des perceptions des professeurs de la factulté des Arts et Sciences de l'Université de Montréal*, Service pédagogique de l'U de M, 1977, en particulier pages 48-74.

6 - EPEL (Éducation permanente à l'élémentaire) a été une recherche-action réalisée conjointement par l'Université du Québec à Trois-Rivières et la commission des écoles catholiques de Trois-Rivières, de 1971 à 1975. (Voir: Pierre Angers et Colette Bouchard, *École et innovation;* Laval, Québec: Les Éditions N.H.P., 1978, 268 p.) Le projet PEMEL (projet expérimental de formation et de perfectionnement des maîtres de l'enseignement élémentaire), actuellement en cours (1978-79), tente d'intégrer la formation et le perfectionnement des maîtres à la pratique de l'enseignement. Voir: Fernand Gauthier et Colette Baribeau, «Mémoire présenté à la Commission d'étude sur les universités»; Université du Québec à Trois-Rivières, octobre 1978, 37 p.

7 - Voir le *Livre vert sur la recherche*, p. 110; voir aussi: *État de la recherche pédagogique au Québec 1968-69;* ministère de l'Éducation, Institut de recherche pédagogique, Québec 1970.

8 - Robert Ayotte et Paul Valois, *La recherche au ministère de l'Éducation: contexte général, organisation, problématique, ministère de l'Éducation* (service de la recherche), Québec, décembre 1977, p. 51.

9 - Ayotte et Valois, *op. cit.* Voir aussi le chapitre 3 du *Livre vert sur la recherche*, pp. 75-105.

10 - Nos indications ne portent que sur les 168 projets décrits en détail dans *Études en éducation dans les commission scolaires et les collèges du Québec; ministère de l'Éducation*, Direction générale de la planification, Québec, mars 1976.

11 - *Thèses et mémoires relatifs à l'éducation 1969-74;* Direction générale de la planification, ministère de l'Éducation, Québec, mars 1976. Ce document présente des résumés des 126 thèses et mémoires. André Girard, *Analyse et catégorisation sommaires des types de recherche en éducation, dans les universités du Québec*, novembre 1978. Étude effectuée pour le comité de la formation et du perfectionnement des enseignants, de la Commission d'étude sur les universités. Cette étude couvre la période qui va de 1973 à la mi-année 1978; elle ne donne que les titres des thèses et des mémoires les groupant selon des catégories différentes de celles qu'utilise le répertoire du ministère de l'Éducation. L'étude de Girard note les mêmes tendances que le répertoire du ministère, avec en plus l'émergence récente de la recherche en technologie éducative.

12 - *Études relatives à l'éducation: Universités, de 1969-70 à 1973-74;* ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, Québec, mars 1976, et André Girard, *op. cit.*, pp. 49-63.

13 - Dans *Études relatives à l'éducation*.

14 - *Livre vert sur la recherche*, p. 93.

15 - *Ibid.*, pp. 78-79.

16 - *Ibid.*, pp. 55, 78, 187.

17 - *L'École québécoise: énoncé de politique et plan d'action;* Québec, ministère de l'Éducation, 1979, pp. 113-120.

18 - *Livre vert sur la recherche*, pp. 208-209.

19 - *Ibid.*, p. 122.

20 - Michel Pichette, *L'Université pour qui?* Montréal: Service de l'éducation permanente, Université du Québec à Montréal, 1977, pp. 110-111.

21 - *Ibid*, p. 173.

22 - *Ibid.* p. 216.

23 - *Livre vert sur la recherche*, pp. 2, 10, 12, 14.

24 - *Ibid.*, pp. 54, 55 et passim.

25 - *Ibid.*, pp. 123, 77.

26 - *Ibid.*, pp. 1-3.

27 - Ayotte et Valois, *op. cit.*, pp. 106, 147.

28 - *Livre vert sur la recherche*, pp. 64, 113.

29 - Voir G. Daoust et P. Bélanger, *L'Université dans une société éducative: de l'éducation des adultes à l'éducation permanente;* Montréal: P.U.M., 1974, pp. 229-235.

30 - Edgar Faure et al., *Apprendre à être;* Paris: Fayard-Unesco, 1972, p. 253-254.

31 - Y. Bertrand et P. Valois, *La planification dynamique;* Québec: ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, document 28-1223, juin 1976.

32 - Rapport Faure, p. 254.

33 - Mémoire du recteur de l'Université Concordia à la Commission d'étude sur les universités, pp. 14-15.

34 - *Livre vert sur la recherche*, p. 86.

35 - Association d'étude sur l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une école nouvelle: Formation des maîtres et recherche en éducation.* Actes du colloque national, Amiens, 1968; Paris: Dunod, 1969, pp. 368-369. -Par la suite, nous dirons: «Colloque d'Amiens» pour désigner cet ouvrage.

36 - Colloque d'Amiens, pp. 335-336. — Sur le lien de la recherche avec le milieu, voir les expériences d'Oxford et d'Oldenburg, dans: - F.W. Busch, «Between Tradition and Progress; Oldenburg University's Model Plan for Comprehensive Teacher Training», *ATEE*, A Journal for Teacher Education in Europe, Vol. 1, no. 3, 1978, pp. 111-126. - Harry Judge, *The Oxford Educational Research Group (OERG)*, Informational Report, Michaelmas, 1978.

37 - Pierre Furter, *Grandeur et misère de la pédagogie;* Neuchatel (Suisse): Université de Neuchatel, 1971: cité dans le Rappport Faure, p. 132.

38 - Les définitions de l'innovation et du développement sont tirées du Colloque d'Amiens, pp. 335-336. La description de la recherche s'inspire de la même source.

39 - *Infra*, p. 58

40 - Rapport Faure, p. 256

41 - Voir: «Sciences de l'éducation: sciences carrefour», *Chercheurs (Université de Montréal)*, vol. II, no 4, juillet 1976, pp. 7-16.

42 - Dans le «Colloque D'Amiens», on trouve la définition suivante de la recherche fondamentale: «Investigations scientifiques qui permettent d'explorer des domaines ou des niveaux encore ignorés ou mal connus, sans but pratique évident» (Colloque d'Amiens, p. 335).

43 - «Recherche appliquée: observation et expérimentation systématiquement conduite des connaissances, des méthodes, des techniques et des instruments, avec des objectifs précisément formulés» (Colloque d'Amiens, p. 336).

44 - Sur la recherche-action voir: S.M. Corey, *Action Research to Improve School Practice;* New York: Teachers College, Columbia University, 1953. —Richard A. Dershimer and Laurence Iannoccone, «Social and Political Influences on Educational Research», in R. Ed. Travers, *2nd Handbook of Research on Teaching;* AERA, 1973. —F. Kerlinger, «The influence of Research on Educational Practice», *Educational Research*, Vol. 6, no. 8 (September 1977), pp. 5-12. —Robert Slavin, «Basic vs Applied Research: A Response», *Educational Research*, Vol. 7, no. 2 (February 1978), pp. 15-17.

45 - Pichette, *op. cit.*, p. 206;

46 - *Livre vert sur la recherche*, p. 15

47 - J.A Easley, Jr., «Seven Modeling Perspectives on Teaching and Learning: Some Interrelations and Cognitive effects», *Instructional Science* 6 (1977) pp. 319-367.

48 - W.R. Borg. *Educational Research;* New York: D. McKay Co., 1963, pp. 319-322.

49 - *Livre vert sur la recherche*, p. 95. Voir aussi pp. 56, 62, 123, 117.

50 - Colloque d'Amiens, pp. 368-369

51 - *Ibid.*, pp. 271-272

52 - *Livre vert sur la recherche*, p. 198. - Jean de Bonville, «Le spécialiste de l'information dans l'université de demain»; mémoire soumis à la Commission d'étude sur les universités, 1978, pp. 4, 6-10.

53 - *Livre vert sur la recherche*, p. 109.

54 - *Loc. cit.*

55 - UNESCO, B.I.E., *Grandes tendances dans le domaine de l'éducation.* Document de travail pour la XXXIVe session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 19-27 sept. 1973. Document codifié ED/BIE/CONFINTED/34/4, Genève, UNESCO, 1973.

Chapitre V

Relations entre les agents

Les chapitres précédents préconisent des axes de développement du système de formation et de perfectionnement des enseignants qui exigent une véritable amélioration des relations entre les divers agents de ce système. Selon notre diagnostic, ce n'est certainement pas d'une pénurie d'agents, d'instances et de mécanismes que souffre le système actuel. Par ailleurs, tout le monde reconnaît qu'il n'existe pas de formule magique d'amélioration. Mais quand arrive le moment de proposer des solutions, le pendule oscille de la thèse spontanéiste (faisons confiance aux gens) à la thèse coercitive (forçons-les à se consulter). Dans le premier cas, on oublie aisément la passivité des agents, les blocages rencontrés par les agents actifs et les limites institutionnelles qui nuisent à la continuité des consultations. Dans le second cas, c'est la résistance que provoque toute coercition, son caractère anti-démocratique et son illusoire espérance que l'on oublie, car après tout, les structures ou les mécanismes ne valent jamais mieux que les personnes ou groupes qu'ils impliquent. Dans les deux cas, on oublie les leçons des expériences passées.

À notre avis, toute tentative qui viserait à améliorer les relations entre les agents du système de formation et de perfectionnement des enseignants sans s'être interrogé au préalable sur les causes d'échec que l'on observe dans les mécanismes actuels tiendrait de la pensée magique. L'urgence n'est pas de trouver à tout prix une formule opérationnelle quelle qu'elle soit, mais bien de découvrir les raisons pour lesquelles ces mécanismes ne fonctionnent pas.

Selon notre diagnostic, les plus importantes causes de blocage sont de quatre ordres: limites du modèle consultatif, politique de l'autruche en ce qui concerne les relations de travail, affrontement idéologique quant aux nouveaux types de rapports souhaitables, renvoi de la balle au ministère de l'Éducation et sous-développement consécutif des relations au niveau régional.

A. RETOUR SUR LA CONSULTATION

1. *Rejet de l'hypothèse du maître d'oeuvre.*

La très grande majorité de nos interlocuteurs rejettent l'hypothèse suggérant que l'université soit le maître d'oeuvre de la formation initiale des enseignants et le milieu scolaire, le maître d'oeuvre de leur perfectionnement. Défini comme «l'instance assumant un pouvoir de décision sans appel sur les objectifs, la réalisation, l'évaluation des projets ainsi que l'administration du budget et le choix des ressources», le maître d'oeuvre, selon notre hypothèse, pouvait être considéré sur le plan national, sur le plan local et régional ou au niveau des écoles; les agents possibles étaient les universités, le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les syndicats, leur fédération ou centrale, les écoles.(1)

Plusieurs raisons sont invoquées pour rejeter cette hypothèse. Outre la séparation radicale entre la formation et le perfectionnement que l'on réprouve unanimement, on met en doute que l'on puisse établir un partage des responsabilités à partir de l'identification d'une seule instance décisionnelle finale. On le signale avec humour:

> It is intellectually relaxing to think that we may be able to find the person or the organization that will have the final decision-making power for teachers' education and in-service development. There is no final decision.(2)

Nul ne peut améliorer un système complexe en niant sa complexité, nous dit-on. Aussi, la majorité de nos interlocuteurs retiennent-ils la solution d'une meilleure collaboration entre les agents du système. Pour la plupart, il s'agit là d'un problème majeur, voire d'une urgence. On distingue alors les consultations nécessaires à la formation initiale et celles que requiert l'ensemble varié des activités de perfectionnement. Dans le premier cas, on pense surtout à la formation pratique. Dans le second cas, on pense surtout au perfectionnement crédité qui appelle avec nécessité une collaboration entre l'université et le milieu scolaire. On soutient parfois que, dans le perfectionnement, la part des agents externes doit l'emporter sur celle des agents internes à l'université.

2. *Suggestions variées.*

En recommandant une amélioration sensible des relations entre l'université et le milieu scolaire, nos interlocuteurs formulent un nombre considérable de suggestions. Une *clarification des rôles* et des responsabilités des divers agents impliqués est, pour la plupart, un préalable à toute amélioration. On suggère également l'établissement de divers *protocoles d'entente* entre les universités et les milieux régionaux, qui tiennent compte des ressources et des besoins. On suggère par ailleurs la création de *mécanismes* de consultation entre l'université et le milieu scolaire. Les formules suggérées varient, allant d'un mécanisme uni-partite, jusqu'à un mécanisme penta-partite; elles incluent aussi l'idée d'un continuum, allant de l'initiative spécifique de l'université à celle des commissions scolaires, en passant par des associations, des consortiums, etc. Enfin, un mémoire soutient la nécessité d'un mécanisme d'arbitrage en cas de conflit entre le ministère de l'Éducation ou les commissions scolaires et les universités à propos de la formation initiale.

Outre les suggestions qui précèdent, certains mémoires ont proposé des modifications de l'hypothèse du maître d'oeuvre, modifications qui présentent les éléments de **quatre scénarios novateurs.**

Un *premier scénario* propose une méthode qui permettrait d'établir des mécanismes permanents de concertation entre les agents. Il s'agirait de définir plus finement les contenus du concept de maître d'oeuvre en mettant l'accent sur les enjeux (besoins et tâches des enseignants, droit de l'enfant à une éducation de qualité) et les ressources complémentaires des divers organismes.(3)

Un *second scénario* propose un même maître d'oeuvre régional pour la formation initiale et le perfectionnement des enseignants. L'université et le milieu scolaire seraient conjointement responsables de la formation et du perfectionnement et un organisme décisionnel serait créé, composé de leurs représentants, qui statuerait sur les objectifs, leur réalisation, leur évaluation, l'administration du budget et le choix des ressources.(4)

Un *troisième scénario* propose un maître d'oeuvre distinct pour les programmes d'activités dont la base est l'université et ceux dont la base serait le milieu scolaire. Les premiers, d'orientation académique ou professionnelle, auraient une base théorique solide (objectifs cohérents, structure de présentation, séquence de déroulement, critères d'admission, enseignement relié à des ressources de haut savoir, évaluation systématique, crédits ou diplômes). Les seconds auraient une orientation

plus pratique (les programmes d'activités seraient de courte durée, ils seraient plus ouverts quant aux buts et aux critères d'admission, plus ponctuels dans l'organisation et ils recourraient à l'auto-évaluation).[5]

Un *quatrième scénario* propose que les syndicats locaux d'enseignants soient le maître d'oeuvre du perfectionnement et de la formation initiale, laquelle serait alors alignée sur les programmes de perfectionnement. Au niveau national, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) aurait un rôle de coordination et suppléerait, le cas échéant, aux institutions universitaires ou aux autres organismes incapables de répondre aux besoins des enseignants.[6]

Ce scénario, il convient de le noter, n'a pas été proposé par les mémoires nationaux des syndicats —Provincial Association of Protestant Teachers (PAPT) et Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)—. Ces derniers soutiennent, quant à eux, que la réalisation de l'hypothèse du maître d'oeuvre relève des négociations. La PAPT manifeste, en outre, un certain intérêt pour une telle hypothèse.

3. *Remarques critiques.*

L'importance qu'attachent unanimement nos interlocuteurs à la collaboration entre l'université et le milieu scolaire ne signifie cependant pas qu'ils approuvent tous les énoncés de pré-diagnostic présentés dans le *Document de consultation*. On rejette en particulier l'idée de relations réduites à celles de groupes d'intérêts, de concurrence ou de lutte entre les agents. On résiste plus vigoureusement encore à l'idée d'une opposition irréductible entre les agents intérieurs ou extérieurs à l'université. On souligne par ailleurs que les tensions ne sont pas nécessairement synonymes de blocages: dans un système complexe, souligne-t-on, les tensions sont salutaires et nécessaires. On signale enfin l'existence de collaborations effectives et on nous met en garde contre toute velléité de *punir* les universités pour leurs atermoiements antérieurs, mettant de l'avant des expériences réussies comme les PPMF (Programmes de perfectionnement des maîtres en français)et PERMAMA (Perfectionnement des maîtres en mathématiques).

Les suggestions que nous ont faites nos interlocuteurs sur les moyens possibles pour améliorer les relations entre les agents s'accompagnent également de remarques que dans une large mesure, nous faisons nôtres. Certains soulignent qu'il y a vraiment trop d'agents impliqués dans le système. Leur réduction serait cependant une simplification d'autant plus illusoire que la consultation met en évidence le fait que chacun veut être impliqué. Quant au type de réforme possible, on évoque le problème de la *structurite* qui multiplie les *réformes sur le papier*. On évoque aussi les problèmes qu'entraînerait le *parachutage* de mesures contraignantes et monolithiques. On fait finalement remarquer que l'on a souvent tendance à créer des organismes chaque fois que certains problèmes surgissent à l'intérieur des organismes déjà existants, ce qui alourdit le système sans en régler les problèmes. Au lieu de songer à la création d'une nouvelle structure, nos interlocuteurs nous invitent à simplifier dans la mesure du possible ce qui est déjà non seulement complexe mais par surcroît complexifié.

Une autre remarque critique touche plus spécifiquement un écueil que l'université doit éviter dans ses tentatives d'améliorer ses relations avec le milieu scolaire. Selon l'expression de l'un de nos interlocuteurs, l'université ne doit pas devenir une *antichambre de commandites*, sans aucune distance critique par rapport aux demandes professionnelles. Pour la plupart il s'agit en fait d'instaurer un équilibre entre l'hégémonie et la tutelle, l'académisme et l'opportunisme, la tour d'ivoire et la sous-traitance.

Enfin, une dernière remarque critique porte sur le rôle du ministère de l'Éducation auquel on reproche à la fois ses interventions intempestives et son manque de leadership.[7] En matière de relations entre les agents et les instances, certains mémoires donnent au ministère un rôl d'initiateur de la coordination. D'autres insistent sur la coordination interne des nombreux services, programmes et directions du ministère en ce qui touche, directement ou indirectement, la formation et le perfectionnement des enseignants. Dans l'ensemble, nos interlocuteurs soutiennen que le rôle de la hiérarchie administrative est de s'informer, de coordonner et d'informer à son tour, dans le but d'assurer un fonctionnement concerté. Aux différents paliers de cette structure hiérarchique, l'action doit consister en mesures incitatives plutôt que coercitives, d'autant plus qu'au fur et à mesure qu'on monte dans cette structure, le pluralisme des agents soumis à cette action augmente.

B. CAUSES PRINCIPALES DE BLOCAGE

Si nous admettons, avec nos interlocuteurs, qu'une réduction du nombre des agents serait parfaitement illusoire, qu'une nouvelle structure créée de toute pièce et venant s'ajouter aux mécanismes déjà existants ne serait qu'un problème supplémentaire et enfin, qu'une perspective coercitive serait

mal venue, nous sommes alors ramenés à la situation actuelle. Le *statu quo* n'est évidemment pas souhaitable puisque la situation actuelle, on l'a dit, se caractérise par des blocages. Il devient donc impérieux de cerner les causes majeures de ces blocages et d'en tirer des leçons quant aux voies possibles que peut suivre l'amélioration du système. Selon nous, les blocages actuels proviennent de quatre causes principales.

1. *Limites du modèle consultatif.*

Quelles qu'en soient l'intensité, la sincérité et la fréquence, il faut admettre que les processus consultatifs ont des limites. Qu'il suffise de mentionner la mobilité des personnes et les problèmes de la continuité, la transmission des informations par les personnes membres des comités consultatifs à celles qui n'en font pas partie, la complexité des problèmes sur lesquels la consultation est faite et les préparatifs indispensables, sous forme de lectures par exemple, à toute activité consultative, la continuité des processus consultatifs et le labyrinthe des fonctions, des tâches, des instances, des procédures, des stratégies.

Ces problèmes courants dans tout modèle consultatif suscitent des interrogations sur le modèle consultatif lui-même. Or, à ce niveau, il faut signaler en outre le problème d'une consultation exclusivement axée sur l'expression de besoins, alors que les urgences sont plutôt du côté de la qualité et par conséquent de l'évaluation, de la continuité et des ré-ajustements. La consultation, quand elle se confine à l'expression de besoins, opère selon un modèle dysfonctionnel dans la mesure où, réduite à une version diluée du sondage, elle est rarement axée sur l'analyse rigoureuse des objectifs, des moyens, des résultats, dans une perspective de bilan prospectif ou de solution de problèmes. C'est dans ce contexte, croyons-nous, qu'il faut comprendre les mises en garde contre l'idée de *consulter pour consulter*.

2. *Politique de l'autruche concernant les relations de travail.*

On l'a dit, nos interlocuteurs s'opposent à une interprétation des relations entre les agents du système en termes de lutte, de conflit d'intérêts, de concurrence ou d'opposition irréductible. Il y a néanmoins, parmi les agents du système, des instances dont les relations se caractérisent par le conflit employeur-employé.

D'une manière générale, les relations entre l'université et les commissions scolaires ne soulèvent pas d'objection.[8] On est plus réticent pour ce qui est des relations entre l'université et les syndicats d'enseignants des autres niveaux. À cinq exceptions près, les mémoires ne mentionnent jamais explicitement les syndicats dans leurs recommandations sur les agents du milieu scolaire. Il nous est donc apparu nécessaire d'examiner cette question de plus près.

La situation se présente comme suit. Tous les mémoires parlent de la nécessité de consulter les enseignants, en particulier en ce qui a trait au perfectionnement. De ce point de vue, un accord général sur le principe formulé par les représentants syndicaux se dégage des mémoires: il ne faudrait pas que les universités mettent en question le droit des enseignants d'identifier eux-mêmes leurs besoins en perfectionnement.[9] Néanmoins, le rôle que peuvent ou doivent jouer les syndicats d'enseignants en cette matière fait l'objet d'un remarquable silence.

Ce silence est significatif. Il témoigne, selon nous, d'un malaise, voire d'une décision de ne pas parler de sujets conflictuels. Or, à cause de l'évolution du syndicalisme enseignant depuis l'intégration, il nous semble capital d'éviter ici une *politique de l'autruche*. Par exemple, on sait que depuis 1968 les syndiqués ont préconisé la consultation puis la collaboration avec l'université avant d'en venir à une stratégie d'affrontement. Ils considèrent l'université comme un *appendice patronal*, étant donné que la convention collective ne couvre pas tous les aspects du perfectionnement, notamment du perfectionnement crédité.

Cette évolution du syndicalisme enseignant correspond à celle de l'ensemble des relations de travail au Québec. On l'a dit: «Le rapport de force est au coeur même des relations de travail dans toute société industrialisée».[10] Dans ce contexte, «la convention collective est un traité de paix à durée déterminée entre deux guerres, les lois du travail sont des mesures temporaires qui tendent à imposer un cessez-le-feu durant une guerre quasi-perpétuelle».[11]

Cette évolution, on le sait, suscite de nombreuses interrogations. Comme le demandent les auteurs de *La politique québécoise du développement culturel*:

> les enseignants ont voulu légitimement assumer des responsabilités plus grandes et plus ouvertement définies au sein du système scolaire; devrons-nous pour autant assister à l'émergence d'une double structure de décision (d'une part ministère de l'Éducation et les instances décentralisées, d'autre part les syndicats) quant aux objectifs et au fonctionnement du sytème? Là se trouve sans doute, l'une des questions les plus graves que suscite l'histoire récente de l'éducation au Québec.[12]

3. *Affrontement idéologique quant aux modèles possibles.*

Les difficultés signalées plus haut recouvrent, en fait, un affrontement idéologique quant aux modèles de relations possibles. La situation peut être décrite en parlant des *deux solitudes* du milieu scolaire, soit les universités d'une part et les syndicats d'enseignants d'autres niveaux, d'autre part. Quand elle parle des enseignants, l'université se réfère surtout à des usagers à titre individuel et fort peu aux enseignants en tant que syndiqués. Quand ils parlent de l'université, les syndicats font surtout référence à sa gestion et fort peu aux universitaires en tant que travailleurs de l'enseignement.

Il résulte de cet affrontement une situation d'ensemble caractérisée par la méfiance, la surveillance, le veto, l'obstruction. Chacun évite l'autre ou essaie de le contrôler, au lieu de lui reconnaître son propre champ et ses points de contact.

La question devient dès lors la suivante: est-il possible d'instaurer des relations entre l'université et les syndicats d'enseignants des autres niveaux? L'université privilégie le modèle de la consultation sur une base individuelle la plupart du temps, ce qui provoque un affrontement idéologique avec les syndicats qui se caractérisent par des structures de délégation, de représentation collective et, à l'occasion, par des mots d'ordre. D'un autre côté, le syndicalisme enseignant privilégie, dans son rapport avec les autres instances, un modèle exclusif de négociation, alors que l'université n'est ni l'employeur, ni l'employé des syndiqués impliqués dans le système de perfectionnement.

4. *Sous-développement des relations au niveau régional.*

Au niveau régional, les relations suivies et efficaces entre les agents sont insatisfaisantes; tous les problèmes de la formation pratique l'attestent, de même que la méconnaissance réciproque qu'entretiennent les divers niveaux d'enseignement quant à leurs études et leurs recherches, anomalies que nous faisions remarquer dans les chapitres précédents. Par ailleurs, les exemples les plus réussis de collaboration entre l'université et le milieu scolaire se situent au niveau régional.

Tout le monde parle de décentraliser le système scolaire et de donner de l'oxygène au niveau local. Nous appuyons résolument cette perspective. Pour y parvenir, il faut certes que le ministère de l'Éducation maintienne, dans la pratique, l'autonomie qu'il accorde en principe. Mais il faut aussi que, face aux conflits mentionnés précédemment, les instances régionales cessent de renvoyer la balle au ministère, en lui reprochant tout aussi bien d'intervenir que de ne pas intervenir.

À notre avis, il faut analyser de plus près deux phénomènes contradictoires. Le ministère consulte, il consulte beaucoup et en permanence et même trop, selon certains. Quoi qu'il en soit, les agents ne se sentent pas impliqués. Il semble donc superficiel de songer à régler ces problèmes en réaffirmant constamment le rôle du ministère. En tout état de cause, ses interventions, coercitives ou permissives, sont elles aussi conditionnées par des questions de sens, de modèles, de tâches, de missions. Elles sont également soumises à des pressions divergentes et à des affrontements idéologiques. De ce point de vue, il faut dire que le ministère reproduit à son niveau les problèmes, les tensions et les conflits de l'ensemble du système. Dans ce contexte, répéter que pour mettre fin aux blocages il faut que le ministère *joue son rôle* n'est qu'une formule incantatoire. Nul ne peut faire l'économie des conflits et il n'est pas plus facile pour le ministère l'Éducation que pour les autres instances de jouer son rôle dans un système complexe, d'autant plus que le ministère est aussi l'employeur.

C. PRINCIPES À RECONNAITRE

Nous admettons donc, avec nos interlocuteurs, que l'amélioration des relations entre les agents du système de formation et de perfectionnement des enseignants est une priorité de la prochaine décennie. Le lieu où la nécessité de développement nous paraît la plus grande est le niveau régional. En effet, ce niveau rejoint mieux la philosophie pluraliste que nous préconisons ainsi que les formes que nous proposons pour une plus grande démocratisation en contexte d'éducation permanente; il assure l'enracinement qu'exigent nos recommandations sur les dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants et sur le développement de la recherche en éducation. Il faut ici distinguer les relations nécessaires à l'élaboration d'une formation initiale de qualité et les relations requises pour mettre au point le perfectionnement. Nous pensons aussi que les voies possibles d'amélioration sont multiples et qu'elles doivent reposer sur quelques principes qui assurent l'équilibre entre les agents intérieurs et extérieurs aux universités. Cette dernière notion est importante et elle prendra l'ampleur que lui donnera le développement d'activités de perfectionnement non formelles dont nous parlions au chapitre II.

1. *Clarification des rôles.*

Plusieurs de nos interlocuteurs ont demandé que l'on clarifie les rôles de chacun des intervenants dans le système, tâche d'autant plus facile qu'il se dégage de l'ensemble des mémoires un consensus sur les principales attributions du ministère, du milieu scolaire et des universités dans ce domaine. Nul ne met en cause en effet que

> c'est le *ministère* qui définit les orientations et les objectifs du système scolaire (préscolaire, primaire, secondaire et collégial) en fonction des besoins de la société. C'est lui qui détermine les intentions (fins, buts, objectifs généraux) du système d'éducation et par le fait même les programmes d'étude et la raison d'être des activités scolaires. C'est à lui également que revient, en bonne partie, la responsabilité d'évaluer la qualité des programmes implantés au préscolaire, au primaire, au secondaire et au collégial, et de s'assurer qu'il y a adéquation entre les intentions postulées et ce qui a été atteint.
>
> C'est au *milieu scolaire* par ailleurs de mettre tout en oeuvre pour s'assurer que les intentions des programmes seront atteintes. Son rôle est essentiellement celui de trouver les meilleures conditions qui favorisent l'atteinte des intentions postulées. Il doit chercher les moyens qui facilitent l'apprentissage significatif des élèves. C'est également le milieu scolaire qui négocie avec l'État les conditions de travail qui pourront avoir une influence sur la qualité et le rendement du système.
>
> L'*université* a le rôle de former des compétences dans plusieurs domaines de l'activité humaine et le rôle d'aider la société à prendre un peu de recul par rapport à cette activité. Dans le premier cas, ce sont les fonctions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité qui priment. Dans le second cas,ce sont les fonctions d'analyse, de synthèse et de critique que l'on tend à développer chez l'étudiant.(13)

2. *Clarification des types de relations possibles.*

À cette clarification des rôles doit cependant s'ajouter une clarification des types de relations possibles entre les agents, compte tenu de leur rôle. Le but est ici d'aménager des ponts entre des instances ou des agents qui ont, les uns par rapport aux autres, des types de relations très différents. Ainsi, le ministère de l'Éducation réglemente (bien qu'il consulte), les universités consultent (bien qu'elles réglementent), les syndicats, les commissions scolaires, le ministère négocient (bien que chacun consulte ses commettants), les associations d'enseignants regroupés par discipline d'enseignement consultent (bien qu'elles se concertent à l'occasion), etc.

Une meilleure collaboration entre les agents suppose dès lors que l'on refuse un modèle unique de relations. Il faut plutôt reconnaître quatre types distincts de relations. Nous proposons que l'on réserve le terme de *participation* à tout ce qui relève du régime pédagogique, c'est-à-dire à l'*implication individuelle* des apprenants ou des usagers dans le choix des objectifs de leurs activités et des moyens à prendre pour y parvenir en matière de formation ou de perfectionnement. Le régime pédagogique doit, selon nous, permettre des cheminements diversifiés, voire personnalisés, comme le recommandent à peu près toutes les instances qui se sont penchées sur la question de la pédagogie universitaire et en particulier dans la perspective d'une éducation sur mesure en contexte d'éducation permanente.

Nous réservons ensuite le terme de *consultation* à la mise en place de ponts entre chaque université et ses usagers en tant que *groupes* recevant des services. Il s'agit alors d'élargir le concept de participation des usagers au-delà des participations individuelles pour rejoindre, par exemple, des équipes de parents et d'enseignants. La consultation se fait dans la perspective d'études de besoins et d'évaluation de la qualité des services, ainsi que des ajustements requis, en particulier au niveau des régions.

Nous réservons le terme de *concertation* à la mise en place de *ponts entre l'université et le milieu scolaire* (commissions scolaires et syndicats), en tant que ce milieu privilégie la négociation comme un moyen de faire évoluer le système. Dans ce contexte, l'université ne négocie certes pas avec le milieu scolaire mais elle se concerte avec lui, en tenant compte explicitement du fait que les commissions scolaires et les syndicats négocient entre eux et en tenant compte également des résultats de ces négociations tels que les ont retenus les conventions collectives.

Enfin, nous appelons *coordination* la mise en place de relations entre les agents organisés qui se consultent ou se concertent au *plan national*, en fonction de la situation, des besoins du système et des exigences de son évolution.

3. *Formes de démocratisation.*

Pour que la clarification des rôles et des types de relations que nous venons de proposer porte fruits, il importe de reconnaître que la réduction de tous les rapports à la seule formule de la consultation sur une base individuelle est insuffisante. Il faut ajouter à cette forme nécessaire de relation une autre forme non moins nécessaire, à savoir celle qu'impose l'existence d'instances organisées. Pour favoriser une telle évolution il faut reconnaître une nouvelle forme de démocratisation.

L'éducation permanente appelle une démocratisation qualitative de l'éducation, c'est-à-dire la prise

en charge par les apprenants eux-mêmes de leurs projets éducatifs. On peut comprendre cette démocratisation en termes de démocratie par la base, c'est-à-dire une démocratie qui renvoie aux individus ou aux consommateurs de services éducatifs organisés, ou bien en termes de démocratie par délégation, c'est-à-dire une démocratie où les apprenants se font représenter par leurs associations habituelles dans leur milieu de travail.

Pour être réussie, l'éducation permanente doit, à notre avis, impliquer la démocratisation aux deux niveaux suivants: celui des apprenants et usagers (pour toute participation et consultation relative aux activités mêmes de formation et de perfectionnement) et celui des usagers représentés par leurs associations habituelles dans leurs milieux de travail (pour toute concertation relative au cadre à l'intérieur duquel le perfectionnement rejoint la tâche, la rémunération et la sécurité d'emploi des enseignants).

Ce principe rejoint une considération diagnostique importante: une partie considérable des blocages qui ont été vécus au niveau de la démocratisation par la base provient d'une stratégie utilisée par les enseignants ou par leurs représentants pour faire reconnaître la pertinence d'une démocratisation par délégation. On a vu ainsi des consultations d'usagers se faire *boycotter* parce que les représentants syndicaux n'avaient aucun accès à une instance les reconnaissant comme tels. On a vu aussi des projets d'innovation boycottés parce qu'ils contredisaient, directement ou indirectement, les éléments de la convention collective.

Nous pensons que ce genre de situation est nuisible et inutilement conflictuel. En excluant toute forme de démocratisation par délégation, on en vient à neutraliser les efforts, pourtant indispensables, d'une démocratisation par la base. Loin de minimiser cette dernière, nous recommandons qu'elle soit développée. Mais il serait futile de songer à régler par cette formule les problèmes que soulève la nécessité de certaines concertations, c'est-à-dire celles que réclame une démocratisation par délégation.

4. *Respect mutuel et réciprocité.*

Une dynamique évolutive des rapports entre l'université et le milieu scolaire peut être instaurée si l'on admet un principe de réciprocité et de respect mutuel. D'une part, les universités doivent reconnaître le champ couvert par la convention collective en tant qu'elle définit le cadre quantifiable et les conditions de travail des enseignants. D'autre part, les syndicats et leurs centrales, les commissions scolaires et leur fédération doivent reconnaître la responsabilité, la compétence et l'autonomie des universités dans la définition des programmes d'activités.

Ce principe de réciprocité et de respect mutuel exige une amélioration des relations entre l'université et les commissions scolaires. Il réclame également qu'on mette fin aux objections de principe concernant la présence des syndicats d'enseignants dans les structures de relations. Disons-le tout net: *il nous paraît impossible d'organiser un perfectionnement de qualité dans un cadre de justice et d'humanité sans passer, au plan local et au plan régional, par les syndicats d'enseignants et, au plan national, par leur centrale ou leur association provinciale.*

Nous considérons que les conditions de qualité sont la responsabilité première des universités et les conditions de justice et d'humanité celle des syndicats et de leurs centrales. Non que les universités soient indifférentes à la justice et à l'humanité, ni que les syndicats soient indifférents à la qualité du perfectionnement, mais plutôt parce que les syndicats et leurs centrales n'ont ni les orientations, ni les ressources qui les définiraient comme des super-instituts pédagogiques et que les universités n'ont ni les orientations ni les ressources qui les définiraient comme des super-groupes de pression. En revanche, l'importance que chacun attache à un perfectionnement de qualité dans un cadre de justice et d'humanité devrait permettre l'émergence d'une dynamique complémentaire de ces différentes instances. Cette dynamique améliorerait la planification des activités de perfectionnement.

D. RELATIONS AU PLAN RÉGIONAL

Le milieu régional nous paraît être, comme nous l'avons dit plus haut, le lieu le plus indiqué pour l'amélioration des relations entre les divers agents du système de formation et de perfectionnement des enseignants. Le développement des relations au niveau régional doit couvrir aussi bien les activités de perfectionnement créditées que celles qui ne le sont pas. Nous avons déjà signalé, dans notre deuxième chapitre, l'importance que nous attachons aux activités de perfectionnement non formelles. Le développement d'activités de perfectionnement non formelles dans le milieu régional amènera certainement une nouvelle définition de l'équilibre des instances à ce niveau. Cependant, comme notre mandat a pour objet l'enseignement supérieur, nous allons dans les considérations qui suivent mettre l'accent sur les relations entre l'université et les autres agents, ce qui ne nous exempte

pas de souligner la nécessité d'améliorer aussi les nombreux autres réseaux de relations au niveau régional.

1. *Introduction d'une nouvelle formule simple.*

Les principes que nous avons exposés dans la section précédente pourraient se traduire, au niveau régional, par une formule relativement simple qui viserait non pas à créer un nouvel organisme superposé aux organismes existants, mais plutôt à établir des ponts entre ceux-ci.

En ce qui concerne les enseignants en tant qu'apprenants, l'université devrait individualiser le plus possible ses régimes pédagogiques. En outre, elle devrait mettre en place ou consolider des modes de consultation réguliers sur les besoins de sa région. On pourrait s'inspirer ici de la formule apparemment efficace de la Royal Danish School of Educational Studies (DLH) au Danemark. Cette université, consacrée au perfectionnement des enseignants, consulte le milieu scolaire (enseignants, commissions scolaires, professionnels non-enseignants, parents) suivant un échéancier fixe et précis: tous les dix-huit mois, la liste des cours offerts est soumise aux divers agents du milieu scolaire, assortie des projets d'intervention et de recherche et accompagnée de remarques sur leurs mérites et leurs limites. La règle du jeu est simple: chaque région peut suggérer cinq nouveaux cours ou projets de son choix, lesquels sont en général réalisés, compte tenu des ressources.

Cette formule présente l'avantage essentiel de permettre de planifier l'évolution des programmes universitaires. Elle permet une démarche plus sobre mais plus efficace que celle, séduisante en principe mais généralement peu satisfaisante en pratique, *d'être ouvert en tout temps et à tous les vents*.

À ces formules de participation et de consultation des usagers concernant les programmes d'étude et les régimes pédagogiques, il faut prévoir l'addition d'un mécanisme de concertation entre l'université et les instances responsables des relations de travail dans le milieu scolaire, c'est-à-dire les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants de la région desservie par l'université. La formule, encore une fois, serait relativement simple. Il s'agirait d'établir le principe de rencontres sur demande de l'université ou du milieu scolaire, rencontres qui en ce dernier cas pourraient impliquer le comité de perfectionnement prévu dans la convention collective.

Cette formule de rencontres sur demande suppose que l'université identifie clairement chez elle l'instance qui a un pouvoir décisionnel en matière de perfectionnement des enseignants et qu'elle effectue les coordinations internes que requiert l'identification d'une telle instance[14]. Il faudrait éviter ici les *concertations de façade* réduites à des modèles de relations publiques et qui renvoient les intervenants d'une instance à l'autre. La formule que nous proposons suppose aussi que les syndicats et les commissions scolaires de la région desservie par l'université se concertent. Ici encore il faudrait éviter les concertations d façade où les syndicats et les commissions scolaires viendraient négocier, à l'université, les points sur lesquels ils n'ont pu s'entendre dans le contrat de travail en vigueur.

La formule des rencontres sur demande ne doit pas être interprétée comme un quelconque voeu pieux faisant appel à la bonne volonté des individus. Elle implique au contraire la reconnaissance d'instances organisées. Le diagnostic que nous faisons de la situation actuelle réclame péremptoirement une formule simple. Cette simplicité, cependant, ne doit pas créer d'illusion d'optique. Cette formule suppose en effet un rapprochement, nécessaire selon nous, entre l'université et les différentes forces qui s'affrontent dans le milieu social, en particulier dans le milieu scolaire. Il suffit de songer aux demandes et aux débats relatifs à la prochaine convention collective pour reconnaître que la formule n'a rien d'euphorique. On discute de comités paritaires décisionnels de perfectionnement, de nouveaux champs de négociation locale ou régionale, de définitions nouvelles quant aux objets négociables susceptibles d'affecter les rôles de l'université, notamment en perfectionnement, y compris le perfectionnement crédité.

Nous pensons néanmoins qu'une reconnaissance lucide de la dynamique des rapports de force, de ses conflits ainsi que de ses progrès, serait plus féconde qu'une politique de l'autruche. Il y va, à notre avis, d'une dimension concrète de la fonction critique sur laquelle nulle instance n'a de monopole et qui s'articule sur des fonctions différentes selon les instances: l'analyse pour l'université, la pertinence pour les usagers, un projet social pour les syndicats, des responsabilités de gestionnaire pour les commissions scolaires. Nous pensons donc qu'il faut rompre avec le caractère factice d'une action qui ne reconnaît pas l'existence de forces socio-culturelles opposées ou diversifiées.

2. *Fin des volontés de monopole.*

On a signalé plus haut que, dans le système actuel, chaque instance a tendance à vouloir généraliser le type de relations qu'elle privilégie dans ses activités propres, à l'exclusion des autres types possibles. Nous pensons que la clarification des rôles, la mise en place de plusieurs types de relations et l'introduction de la formule de rencontres sur demande exigent l'élimination de telles volontés de monopole.

Pour expliciter notre pensée sur ce point, nous allons d'abord rappeler les réactions de nos interlocuteurs à la troisième hypothèse prospective que présentait notre *Document de consultation,* qui suggérait l'intégration du perfectionnement des enseignants à leur tâche, par opposition au système actuel de crédits reconnus pour fins de rémunération.[15]

Cette hypothèse, que nous n'avons pas retenue pour fins de recommandations, a reçu l'appui de nombreux mémoires, du moins en principe. Certains marquent leur préférence pour un système combiné de crédits rémunérés et d'intégration à la tâche, comme il en existe déjà. D'autres font ressortir le caractère de liberté attaché à l'incitation au perfectionnement par le biais de crédits rémunérés, surtout lorsque l'on compare ce système à celui de l'intégration à la tâche où, habituellement, les activités de perfectionnement ont un caractère obligatoire, comme c'est d'ailleurs le cas pour les activités de mise à jour dans les commissions scolaires.

Cette approbation de l'hypothèse sur l'intégration du perfectionnement à la tâche des enseignants peut être interprétée comme l'approbation d'un certain nombre de principes, par exemple:

a) l'État a la responsabilité d'assurer aux enseignants les conditions et les ressources nécessaires à tout perfectionnement rendu obligatoire par les changements du système scolaire. Ce principe ne signifie pas que les enseignants n'ont pas de responsabilité personnelle face à de telles évolutions. En cela, ils sont comme les autres professionnels;

b) un perfectionnement de qualité gagne à être centré sur la tâche des enseignants et sur les problèmes actuels de l'école selon la perspective dite *school-focused*, dont la plupart des travaux récents, à l'échelle internationale, favorisent l'émergence;

c) l'université doit élargir ses activités dans le domaine du perfectionnement, jusqu'à présent fondées sur la notion de perfectionnement individuel, pour permettre dorénavant un perfectionnement au niveau des équipes d'enseignants et des écoles;

d) l'université doit mettre à la disposition des enseignants les ressources éducatives nécessaires à l'identification de leurs besoins individuels, sur le plan personnel et sur le plan professionnel. Il faut faire en sorte que le droit qu'ont les enseignants d'identifier leurs besoins en perfectionnement soit autre chose qu'un droit purement théorique et sans conséquence.

L'hypothèse d'une intégration du perfectionnement à la tâche des enseignants est donc approuvée sur le fond d'un certain nombre de principes dont l'intérêt et la fécondité sont indéniables. Nous croyons qu'un système de perfectionnement qui répondrait aux besoins du système scolaire sur les plans national, régional et local tout en laissant une marge de manoeuvre la plus grande possible aux enseignants serait souhaitable. Nous pensons également qu'un système de perfectionnement qui permettrait le contact le plus direct possible des enseignants avec l'évolution des connaissances et des recherches en éducation serait préférable à tout autre. Nous pensons enfin qu'un système de perfectionnement doit être socialement justifié et rentable, c'est-à-dire qu'il doit contribuer à l'amélioration et au développement des services éducatifs dispensés aux élèves. Le développement d'un système de perfectionnement adéquat devra comprendre à notre avis, non seulement des activités de perfectionnement se déroulant à l'université, mais aussi des activités de perfectionnement non formelles, c'est-à-dire des activités de mise à jour organisées localement. À ce qu'il nous semble, une manière de mettre à l'épreuve l'hypothèse de l'intégration à la tâche serait justement de procéder, dans le cadre d'une politique de la main d'oeuvre en éducation, à l'analyse et à l'amélioration de l'utilisation des vingt journées pédagogiques qui existent actuellement.

Ces remarques étant faites, nous reconnaissons toutefois que l'hypothèse de l'intégration à la tâche a un caractère opérationnel très net. Elle porte sur les modes d'incitation au perfectionnement en favorisant un système d'intégration à la tâche (par exemple à l'horaire), par opposition au système des crédits rémunérés. En ce sens, notre hypothèse rejoint une règle qui a été préconisée par nos interlocuteurs du milieu scolaire.[16] Selon cette règle, il appartient aux organismes syndicaux et patronaux de s'entendre sur les principes, les modalités et les articulations du système de perfectionnement qui sont liés à la rémunération, à la tâche et à

la sécurité d'emploi. L'incitation au perfectionnement par l'intégration à la tâche plutôt que par les crédits rémunérés nous paraît bien relever de cette règle et appartenir en propre aux négociations.

Nous tenons, cependant, à ajouter que le lien évident entre le perfectionnement et les conditions de travail des enseignants ne doit pas autoriser les instances syndicales et patronales à exercer en ces matières une espèce de monopole, de telle sorte qu'en parler, en critiquer les orientations, constituerait un crime de lèse-majesté contre le syndicalisme ou le droit de gérance. Dans la mesure où les principes relatifs au système de perfectionnement relèvent d'une philosophie de l'éducation, d'un projet d'école ou d'objectifs socio-politiques, il est évident qu'il faut leur appliquer les règles de discussion et de décision démocratiques. De même, dans la mesure où les principes relatifs au perfectionnement touchent les missions et les fonctions propres aux divers agents et institutions oeuvrant dans ce système, et en particulier les missions et les fonctions de l'université, il est évident que de tels principes ne sauraient être réduits aux seuls modèles et questions de relations de travail.

En revanche, il est urgent de reconnaître que le perfectionnement des enseignants est lié à leurs conditions de travail exprimées en des éléments quantifiables dans les conventions collectives, qu'il est du domaine propre de la négociation et qu'il est sujet à la dynamique des rapports de force. Il s'ensuit que dans la mesure où des principes de perfectionnement sont opérationnalisés, ils sont susceptibles de toucher les éléments quantifiés de la rémunération, de la tâche et de la sécurité d'emploi, qui sont eux-mêmes autant d'objets majeurs des négociations collectives. En ce moment, on l'a dit, il est question d'hypothèses nouvelles susceptibles d'affecter les rôles de l'université dans le perfectionnement des enseignants.

C'est dire aussi que les velléités de monopole et de modèle exclusif de relation entre les agents doivent faire place à une dialectique moins primaire et beaucoup plus rigoureuse. De notre point de vue, la formule des rencontres sur demande entre les universités et les représentants du milieu scolaire permettrait, en ce domaine, un assainissement des relations, puisque chacun aurait à tenir compte des attributions des autres instances. Elle éliminerait du même coup les blocages provenant d'objections de principe à la mise en place de relations entre l'université et le milieu de travail; elle écarterait en outre les phénomènes d'ignorance et d'indifférence qui résultent de l'éloignement. La formule des rencontres sur demande devrait permettre, au niveau régional, une définition plus rigoureuse de protocoles réalistes et opérationnels de travail en commun.

E. RELATIONS AU PLAN NATIONAL.

Comme nous l'avons dit précédemment, l'amélioration des relations entre les divers agents du système de formation et de perfectionnement des enseignants doit privilégier le niveau régional. Mais l'existence de cet axe régional de développement n'implique pas l'abolition d'un niveau national de consultation et de concertation en matière de formation et de perfectionnement des enseignants. Au contraire, nous préconisons en cette matière quatre mesures principales qui sont en relation de continuité avec les principes formulés dans les parties précédentes de ce rapport.

En premier lieu, il nous apparaît urgent que le ministère de l'Éducation procède à la coordination interne de ses divers services, directions et opérations qui touchent à la formation et au perfectionnement des enseignants. Nous sommes conscients des démarches entreprises récemment en ce sens par la Direction générale de la formation des maîtres; nous insistons sur ce point pour inviter cette dernière à en accentuer le caractère systématique dans les meilleurs délais possibles.

Nous pensons aussi, *en second lieu,* qu'il appartient au ministère de l'Éducation, en tant que corporation professionnelle des enseignants, de trouver, avec d'autres agents, une solution au problème souligné par la PAPT, à savoir l'absence d'échanges entre le ministère et le milieu enseignant sur les questions de certification.[17]

En troisième lieu, pour ce qui est de l'inventaire systématique et régulier des ressources, les analyses périodiques des besoins et l'évaluation systématique du rendement des écoles, nous recommandons que le ministère de l'Éducation procède aux consultations (par exemple avec les associations d'enseignants par disciplines) et aux concertations requises (par exemple avec les syndicats et leur centrale, les commissions scolaires et leurs fédérations). Des démarches en ce sens ont déjà été entreprises, notamment dans le cadre des travaux du Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs (CPCPI) où siègent à la fois des représentants syndicaux et patronaux de l'enseignement et des représentants du ministère de l'Education. Nous recommandons en outre que le ministère transmette régulièrement les résultats de ces études et de ces bilans aux responsables de la formation et du perfectionnement des enseignants dans les universités.

En quatrième lieu, nous recommandons que les organismes de coordination des institutions d'enseignement supérieur assument plus systématiquement et plus explicitement les problèmes que pose le système de formation et de perfectionnement des enseignants. À leurs consultations habituelles, ces organismes —le Conseil des Universités, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), la Conférence des recteurs et de principaux des universités du Québec (CREPUQ)— devraient ajouter la formule des rencontres sur demande avec les représentants nationaux des syndiqués et des commissions scolaires, en particulier lorsqu'il s'agit de questions ayant trait à la formation et au perfectionnement des enseignants. De la même façon, les centrales et les représentants nationaux des syndiqués et des commissions scolaires devraient rencontrer sur demande les représentants d'organismes de coordination de l'enseignement supérieur, en particulier pour toutes les questions touchant au rôle de l'université en matière de formation et de perfectionnement des enseignants.

Pour les comités ou les commissions qui traitent en permanence des questions relatives à la formation et au perfectionnement des enseignants, on pourrait imaginer une formule de concertation plus stable que celle des rencontres sur demande. Ainsi, le sous-comité de la formation et du perfectionnement des enseignants de la CREPUQ pourrait désigner des représentants qui siégeraient à titre d'observateurs lors des séances régulières du CPCPI et réciproquement. Il appartient aux organismes impliqués de trouver la formule adéquate pour établir leurs ponts.

RECOMMANDATIONS

En résumé, il importe de définir les rôles et les attributions des divers intervenants et de distinguer la participation et la consultation des usagers de services universitaires, la concertation et la coordination des instances organisées. La région doit devenir le lieu privilégié des relations opérationnelles entre les agents. Le respect des attributions, rôles et missions propres des divers partenaires exige que l'on ajoute au modèle actuel de démocratisation par la base un nouveau modèle de démocratisation par délégation de représentants d'instances organisées. D'où nos recommandations:

Au niveau régional

5.1 Nous recommandons que le niveau régional soit le lieu privilégié du développement des relations entre les agents et les instances impliquées dans le système de formation et de perfectionnement des enseignants.

5.2 Nous recommandons que dans leurs relations avec les clientèles de formation et de perfectionnement des enseignants, les universités reconnaissent deux formes de démocratie:

a) la démocratie par la base qui renvoie aux individus ou aux usagers de services universitaires;

b) la démocratie par délégation qui renvoie à la représentation des usagers par leurs associations syndicales.

5.3 Nous recommandons que chaque université personnalise le plus possible son régime pédagogique et prenne les mesures favorisant la participation individuelle des apprenants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de formation et surtout de perfectionnement des enseignants.

5.4 Nous recommandons que chaque université mette en place ou consolide ses modes de consultation régulière auprès des usagers en tant que groupes recevant des services et en particulier auprès des groupes de sa région.

5.5 Nous recommandons que chaque université mette à la disposition des étudiants en formation et surtout en perfectionnement les ressources éducatives et les instruments nécessaires à l'identification de leurs besoins personnels et professionnels de formation et de perfectionnement.

5.6 Nous recommandons que les universités respectent les principes, les modalités et les articulations du système de perfectionnement crédité des enseignants tels que consignés dans la convention collective en vigueur.

5.7 Nous recommandons que les syndicats d'enseignants et leur centrale, les commissions scolaires et leur fédération reconnaissent la compétence, l'autonomie et la responsabilité première des universités dans la définition de leurs programmes et de leurs régimes pédagogiques destinés aux enseignants futurs ou en exercice.

5.8 Nous recommandons que pour assurer la concertation entre l'université et le milieu scolaire (syndicats d'enseignants et commissions scolaires), on établisse le principe des rencontres sur demande.

5.9 Nous recommandons que par le biais des rencontres sur demande les universités et le milieu scolaire élaborent et mettent en place des protocoles opérationnels de travail en commun, en particulier au niveau régional.

5.10 Nous recommandons que les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants se dotent des ressources, services et structures nécessaires aux concertations que réclamera la mise en place de la formule de rencontres sur demande et des protocoles opérationnels.

Au niveau national

5.11 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation procède à la coordination interne de ses services, directions et opérations touchant la formation et le perfectionnement des enseignants.

5.12 Nous recommandons qu'en révisant son rôle de corporation professionnelle des enseignants, le ministère de l'Éducation établisse des modes nouveaux de communication efficace avec les représentants des enseignants pour les questions relatives à leur certification.

5.13 Nous recommandons que les organismes de coordination de l'enseignement supérieur ajoutent à leurs consultations habituelles auprès des universités concernant le système de formation et de perfectionnement des enseignants, la formule des rencontres sur demande avec les représentants nationaux des syndicats et des commissions scolaires.

5.14 Nous recommandons que les organismes nationaux représentant les syndicats et les commissions scolaires se dotent des ressources, des services et des structures nécessaires à la mise en place des divers modes de concertation.

NOTES

1- Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978; Québec, ministère de l'Éducation, pp. 51-52.

2- Mémoire de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill à la Commission d'étude sur les universités, p. 16.

3- Mémoire de l'Université de Sherbrooke (formation des maîtres) à la Commission d'étude sur les universités, pp. 22-23.

4- Mémoire de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, p. 12;

5- Mémoire de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill, pp. 19-20;

6- Mémoire du PPMF de l'Université de Sherbrooke, pp. 8-11.

7- Sur ce point nous avons déjà indiqué au chapitre III (*supra*, p. 36) les opinions de nos interlocuteurs.

8- Douze (12) mémoires universitaires en parlent, outre les mémoires des commissions scolaires.

9- Robert Gaulin, président de la C.E.Q., Lettre à la Commission d'étude sur les universités, le 27 septembre 1978, p. 5.

10- J. Boivin, dans «La réforme du droit du travail», cahier spécial sur le colloque de l'école des relations industrielles, *Le Devoir*, 23 novembre 1978, p. vi.

11- A.B. Gold, dans «La réforme du droit du travail», *Le Devoir*, 23 novembre 1978, p. iv.

12- Ministre d'État au développement culturel, *La politique québécoise du développement culturel*, volume 2: *Les trois dimensions d'une politique;* Québec: Éditeur officiel, 1978, p. 413. Voir aussi p. 419 sur la bureaucratisation qui atteint toutes les instances, y inclus le syndicat.

13- Mémoire du département des sciences de l'éducation de l'UQAC, pp. 47-48. Concernant le ministère, nous ajouterions aussi aux besoins de la société ceux des personnes.

14- Celle dont nous parlions au chapitre III, *supra*, p. 39

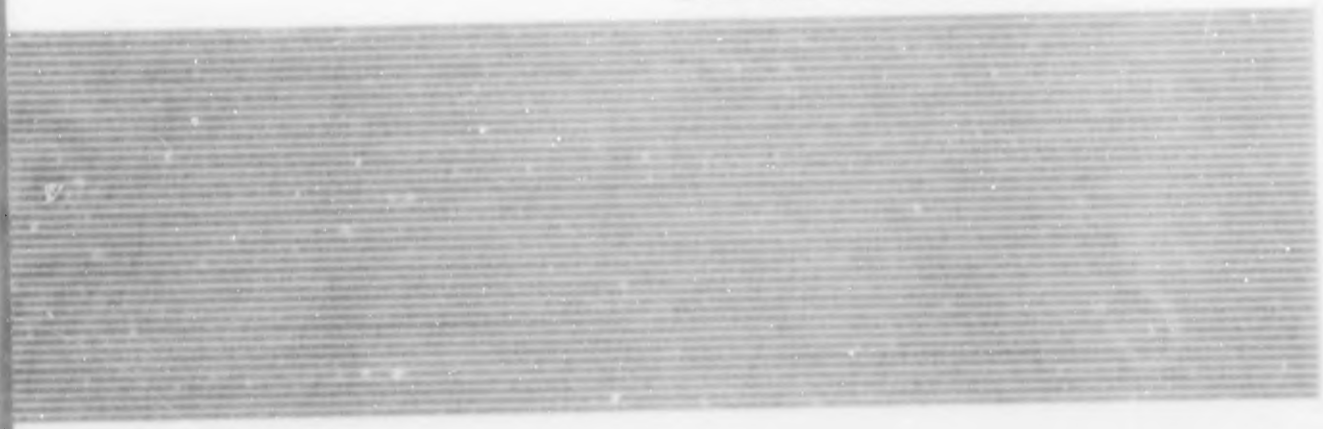
15- *Document de consultation*, p. 52.

16- R. Gaulin, *op. cit.*, p. 4. La PAPT dit «any modification to the improvement system should be established at the negotiation table»; Mémoire de la PAPT, p. 9.

17- Mémoire de la PAPT, pp. 5, 8.

Conclusion

Liste des recommandations



1. *Orientations philosophiques de la formation et du perfectionnement des enseignants*

1.1 Nous recommandons que le respect du pluralisme des conceptions de l'éducation, des conceptions de l'homme et des conceptions de la société soit reconnu comme condition préalable à tout discours démocratique sur les orientations philosophiques devant présider à la formation et au perfectionnement des enseignants.

1.2 Nous recommandons que dans le système de formation et de perfectionnement des enseignants toutes les instances prennent les mesures nécessaires pour que soit assurée dans chaque institution la coexistence d'une pluralité de philosophies, de valeurs et de modèles d'éducation.

1.3 Nous recommandons que dans les programmes de formation initiale la reconnaissance du pluralisme se traduise dans chaque université par une initiation aux différents modèles d'éducation et par une analyse critique des valeurs qu'ils privilégient, des mérites et des limites qui leur sont propres.

1.4 Nous recommandons que toutes les instances impliquées dans le perfectionnement des enseignants assurent l'ouverture la plus large possible aux différents modèles éducatifs dans chaque institution et rendent pos-

sible la diversité des cheminements que réclame la variété des acquis, des problèmes et des situations des enseignants en exercice.

2. *Formation initiale et perfectionnement dans le contexte de l'éducation permanente*

2.1 Nous recommandons que les universités définissent les contenus des programmes de formation initiale des enseignants dans la perspective d'une véritable formation de base.

2.2 Nous recommandons que la formation de base de l'enseignant:

a) favorise un haut niveau de culture en sciences et en arts;
b) assure la maîtrise des matières à enseigner;
c) permette l'acquisition des habiletés spécifiques à l'acte d'enseigner;
d) assure une meilleure articulation entre ses dimensions disciplinaires et didactiques;
e) initie aux caractéristiques socio-économiques du milieu et aux implications pédagogiques qui en découlent;
f) initie à la problématique des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation;
g) privilégie l'analyse, la synthèse et l'évaluation des connaissances;
h) revête un caractère scientifique;
i) intensifie l'articulation de la théorie et de la pratique;
j) accentue son caractère pluridisciplinaire.

2.3 Nous recommandons que tous les enseignants soient sensibilisés à toutes les formes de difficultés d'adaptation et d'apprentissage et soient habilités à prévenir, dépister et corriger les difficultés mineures d'apprentissage.

2.4 Nous recommandons que tous les enseignants soient sensibilisés à la composante technologique de la culture contemporaine.

2.5 Nous recommandons que soit favorisé dans toutes les universités l'accès des enseignants du secteur professionnel à des programmes spécifiques de formation initiale.

2.6 Nous recommandons que les universités maintiennent et développent des programmes et des services qui permettent de répondre à des besoins de perfectionnement des enseignants et notamment des besoins

a) de rattrapage personnel et strutural,
b) de recyclage rendu nécessaire par la mobilité,
c) d'adaptation à l'évolution des connaissances et à l'évolution des tâches dans l'enseignement.

2.7 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation de concert avec le milieu scolaire se dote d'une politique de la main-d'oeuvre en matière d'enseignement; qu'à cette fin, il entreprenne des études sur l'état et les besoins de la main-d'oeuvre; qu'il tienne ces études systématiquement à jour et en diffuse régulièrement les résultats.

2.8 Nous recommandons que le système de perfectionnement des enseignants favorise de multiples voies de retour à l'éducation formelle, tout en permettant le développement des activités non formelles de perfectionnement.

2.9 Nous recommandons que le milieu scolaire développe les activités de mise à jour des enseignants et, à cette fin, assure une meilleure organisation et une meilleure évaluation de ses services.

2.10 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation revise ses politiques en matière de classification des enseignants, de façon à tenir compte de leurs activités formelles et non formelles de perfectionnement.

3. *Dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants*

3.1 Nous recommandons que l'on fasse une distinction nette entre la certification et la diplômation des enseignants.

3.2 Nous recommandons que la certification donne lieu à l'émission d'un brevet unique et permanent d'enseignement et que l'on applique cette mesure aux enseignants détenteurs d'anciens brevets.

3.3 Nous recommandons que soit reconnue l'autonomie des universités en matière de programmes et de régimes pédagogiques pour les enseignants futurs et en exercice.

3.4 Nous recommandons que l'affectation des enseignants soit faite en fonction de leur

compétence et qu'à cette fin, les instances concernées étudient la possibilité d'introduire la formule d'une feuille de route de l'enseignant, décrivant l'ensemble de ses activités formelles et non formelles de formation et de perfectionnement.

3.5 Nous recommandons que chaque université se dote d'une instance clairement identifiée ayant des pouvoirs décisionnels de coordination de toutes les activités de formation et de perfectionnement des enseignants. Unique dans chaque université, cette instance devra assurer la coordination des services offerts à la totalité réelle de ses clientèles en formation et en perfectionnement et la participation de toutes les instances actuellement concernées.

3.6 Nous recommandons que chaque université révise ses politiques de péréquation interne des ressources et des budgets, afin d'assurer le développement des services reliés à la formation et au perfectionnement des enseignants.

3.7 Nous recommandons que chaque université mette au point un système intégré de formation professionnelle des enseignants assurant une meilleure articulation de la théorie et de la pratique, et qu'elle entreprenne à cette fin des études opérationnelles.

3.8 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation révise ses politiques de financement afin d'augmenter les ressources affectées à la formation pratique des enseignants et notamment à l'organisation de stages de qualité.

3.9 Nous recommandons que les universités, de concert avec le ministère de l'Éducation et le milieu scolaire, analysent le système actuel de la probation et les modes possibles de son intégration à la formation initiale des enseignants.

3.10 Nous recommandons que les universités mettent au point des programmes de deuxième cycle de type professionnel qui soient pertinents, adaptés et facilement accessibles aux enseignants en exercice.

3.11 Nous recommandons que la pratique de l'émission de tolérances d'enseignement pour fins d'engagement du personnel enseignant soit définitivement abolie.

4. *Recherche en éducation*

4.1 Nous recommandons que le Québec se dote d'une véritable politique de la recherche en éducation.

4.2 Nous recommandons que cette politique

a) respecte les finalités des diverses instances (universités, milieu scolaire, ministère de l'Éducation);

b) vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles;

c) accorde à l'égalisation des chances en éducation le statut de valeur privilégiée;

d) assure le développement équilibré de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée et de la recherche-action en éducation;

e) favorise l'émergence de recherches longitudinales, itératives et interdisciplinaires;

f) assure la mise en relation des projets de recherche, des projets d'innovation et des projets de développement;

g) reconnaisse la pluralité des modèles heuristiques de recherche en éducation.

4.3 Nous recommandons que les universités assurent un rôle de leadership dans le développement de la recherche en éducation et qu'elles disposent des moyens nécessaires à cette fin.

4.4 Nous recommandons qu'en formation initiale, les universités prennent les moyens nécessaires pour que les futurs enseignants soient initiés aux concepts, aux méthodes et aux exigences de la recherche en éducation et qu'ils acquièrent des aptitudes nécessaires à l'utilisation des résultats de recherche.

4.5 Nous recommandons que les universités prennent les mesures nécessaires afin que la participation des enseignants à l'une ou l'autre des phases d'une recherche puisse constituer une voie organisée de perfectionnement.

4.6 Nous recommandons que les universités, de concert avec les autres instances, entreprennent des recherches évaluatives systématiques sur les formules en vigueur de perfectionnement des enseignants et sur leur apport à la valeur éducative des écoles.

4.7 Nous recommandons que le système scolaire favorise des innovations précédées ou accompagnées d'expérimentations pédago-

giques systématiquement planifiées et évaluées, et qu'il facilite la participation des enseignants à de telles expérimentations ainsi qu'à d'autres types de recherches en éducation.

4.8 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation fasse reposer l'élaboration et l'ajustement de ses politiques générales ou sectorielles en éducation sur des recherches permettant l'énoncé de diagnostics précis et rigoureux.

4.9 Nous recommandons que dans les recherches à entreprendre le ministère de l'Éducation donne priorité aux recherches nécessaires à l'élaboration d'une politique de la main-d'oeuvre dans l'enseignement et aux recherches évaluatives sur la qualité des services éducatifs.

4.10 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation rende publics et accessibles les résultats des recherches sur lesquelles reposent ses politiques en éducation.

4.11 Nous recommandons que, de concert avec les instances concernées, le ministère de l'Éducation mette en place un ensemble de mécanismes assurant l'accès aux sources ainsi que la cueillette, la compilation, le traitement et la diffusion systématique des résultats de recherches en éducation.

5. *Relations entre les agents*

Au niveau régional

5.1 Nous recommandons que le niveau régional soit le lieu privilégié du développement des relations entre les agents et les instances impliquées dans le système de formation et de perfectionnement des enseignants.

5.2 Nous recommandons que dans leurs relations avec les clientèles de formation et de perfectionnement des enseignants les universités reconnaissent deux formes de démocratie:

a) la démocratie par la base qui renvoie aux individus ou aux usagers de services universitaires;

b) la démocratie par délégation qui renvoie à la représentation des usagers par leurs associations syndicales.

5.3 Nous recommandons que chaque université personnalise le plus possible son régime pédagogique et prenne les mesures favorisant la participation individuelle des apprenants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de formation et surtout de perfectionnement des enseignants.

5.4 Nous recommandons que chaque université mette en place ou consolide ses modes de consultation régulière auprès des usagers en tant que groupes recevant des services et en particulier auprès des groupes de sa région.

5.5 Nous recommandons que chaque université mette à la disposition des étudiants en formation et surtout en perfectionnement les ressources éducatives et les instruments nécessaires à l'identification de leurs besoins personnels et professionnels de formation et de perfectionnement.

5.6 Nous recommandons que les universités respectent les principes, modalités et articulations du système de perfectionnement crédité des enseignants tels que consignés dans la convention collective en vigueur.

5.7 Nous recommandons que les syndicats d'enseignants et leur centrale, les commissions scolaires et leur fédération reconnaissent la compétence, l'autonomie et la responsabilité première des universités dans la définition de leurs programmes et de leurs régimes pédagogiques destinés aux enseignants futurs ou en exercice.

5.8 Nous recommandons que pour assurer la concertation entre l'université et le milieu scolaire (syndicats d'enseignants et commissions scolaires), on établisse le principe des rencontres sur demande.

5.9 Nous recommandons que par le biais des rencontres sur demande les universités et le milieu scolaire élaborent et mettent en place des protocoles opérationnels de travail en commun, en particulier au niveau régional.

5.10 Nous recommandons que les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants se dotent des ressources, services et structures nécessaires aux concertations que réclamera la mise en place de la formule de rencontres sur demande et des protocoles opérationnels.

Au niveau national

5.11 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation procède à la coordination interne

de ses services, directions et opérations touchant la formation et le perfectionnement des enseignants.

5.12 Nous recommandons qu'en révisant son rôle de corporation professionnelle des enseignants, le ministère de l'Éducation établisse des modes nouveaux de communication efficace avec les représentants des enseignants pour les questions relatives à leur certification.

5.13 Nous recommandons que les organismes de coordination de l'enseignement supérieur ajoutent à leurs consultations habituelles auprès des universités, concernant le système de formation et de perfectionnement des enseignants, la formule des rencontres sur demande avec les représentants nationaux des syndicats et des commissions scolaires.

5.14 Nous recommandons que les organismes nationaux représentant les syndicats et les commissions scolaires se dotent des ressources, des services et des structures nécessaires à la mise en place des divers modes de concertation.

Annexes

Annexe I

Activités du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants.

Le comité a commencé ses travaux le 1er septembre 1977 et a tenu par la suite plus de cinquante journées de réunion et d'étude. En janvier 1978, la Commission publiait un *Document de consultation* dont la quatrième partie, préparée par le comité, traitait de la formation et du perfectionnement des enseignants. La Commission reçut plus de 120 mémoires. La quasi-totalité de ces mémoires traitait exclusivement ou en partie de la formation et du perfectionnement des enseignants. Du 15 mai au 22 juin 1978, le comité s'est joint à la Commission pour la tenue des audiences publiques – 23 journées – dans les principales villes universitaires du Québec.

Le comité a consacré une partie importante de son travail à la lecture et à l'analyse, par thèmes, des différents mémoires. Un fichier résumant les réactions aux diverses hypothèses formulées dans le *Document de consultation* a été constitué et analysé. Le comité a aussi procédé à l'étude des multiples documents – plus d'un millier – reçus de la part de diverses instances.

Le comité a constitué des dossiers sur un certain nombre de thèmes: la certification des enseignants, la formation de base *(core curriculum)*, l'enfance exceptionnelle, les *teachers' centers*, les formes récentes de perfectionnement des enseignants en Europe et en Amérique du Nord *In-Service Education and Training of Teachers* (INSET). Le comité a demandé à toutes les commissions scolaires un relevé de leurs activités de

perfectionnement au plan local. Il a reçu cent-dix-neuf réponses qui ont fait l'objet d'une analyse par une équipe de travail.

Outre la constitution de ces dossiers, le comité a eu recours à des chercheurs de l'extérieur pour des travaux portant sur:

a) l'historique de l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université: Gustave Crépeau, 'L'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université', 6 tomes, septembre 1978;

b) le financement des activités de formation et de perfectionnement des enseignants: Michel Bergeron, «Les aspects financiers de la formation et du perfectionnement des enseignants au Québec», septembre 1978, 52 pages;

c) la recherche en éducation: André Girard, «Analyse et catégorisation sommaires des types de recherchee en éducation dans les universités du Québec», 82 pages;

d) les modèles de formation professionnelle dans les universités: Philippe Dupuis, «Modèles de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels», 15 septembre 1978, 89 pages.

e) une bibliographie des écrits portant sur la formation et le perfectionnement des enseignants depuis la réforme scolaire: Gérard Rochais, «La formation et le perfectionnement des enseignants au Québec - Bibliographie analytique de 1960 à nos jours» - Cette bibliographie sera publiée intégralement dans la série: «Études et recherches» de la Commission d'étude sur les universités.

f) des recherches statistiques sur des données relatives à la formation et au perfectionnement des enseignants: mobilité des enseignants, corrélation diplôme-tâche, qualifications du personnel enseignant, tolérances, caractéristiques du personnel enseignant, clientèles en formation et en perfectionnement, taux de perfectionnement des enseignants, etc. Ces recherches ont été effectuées par MM. Michel Amyot et André Lespérance, du Service de démographie scolaire du ministère de l'Éducation. Elles seront publiées dans la série: «Études et recherches» de la Commission d'étude sur les universités.

Les membres du comité ont participé, à titre individuel, à divers colloques, congrès ou conférences portant sur la formation et le perfectionnement qui se sont déroulés durant la période de leur mandat. En outre, deux membres du comité sont allés en mission en Allemagne, au Colloque international sur l'utilisation des media dans la formation et le perfectionnement des enseignants. Ce colloque avait été organisé conjointement par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). Ils ont poursuivi leur mission au Danemark et en Suède pour étudier différents modèles de formation et perfectionnement des enseignants.

Le comité a terminé ses activités en mai 1979.

Annexe II

Synthèse des réactions de nos interlocuteurs sur les principaux énoncés du document de consultation

Dans les versions antérieures à sa version définitive, ce rapport comportait de nombreux renvois aux mémoires. Ces renvois indiquaient de façon détaillée et systématique la réaction de nos interlocuteurs aux énoncés de pré-diagnostic ou de prospective concernant la formation et le perfectionnement des enseignants contenus dans le *Document de consultation*. Ils indiquaient notamment la fréquence et l'origine des confirmations ou corrections apportées aux énoncés soumis à la consultation, des tableaux résumant les divergences ou les nuances d'un mémoire à l'autre sur un même thème, des citations sur des thèmes particulièrement importants ou novateurs, etc.

Afin d'alléger la présentation de ce rapport, nous avons omis de reproduire l'ensemble de ces références aux divers mémoires dans la version finale. Le rapport n'en a pas moins été élaboré comme un dialogue avec nos interlocuteurs. Sans doute, notre réflexion n'est-elle pas une simple photographie des opinions majoritaires. Mais nous avons tenté de situer dans une perspective dont nous assumons la pleine responsabilité l'ensemble des thèses, remarques, objections, arguments formulés par nos interlocuteurs.

Nous avons pensé que la compréhension de notre rapport serait facilitée par la présentation d'une synthèse des énoncés que la consultation a confirmés, nuancés ou corrigés. Cette synthèse porte sur les énoncés de la quatrième partie du *Document de consultation* (formation et perfectionne-

ment des enseignants) qui ont le plus fait l'objet de commentaires. Nous la présentons dans l'ordre des quatre chapitres consacrés à la question.

D'une manière générale, sans affirmer que chacun des points de pré-diagnostic soumis à la consultation a reçu l'approbation de tous les organismes qui y ont participé, l'ensemble des mémoires reçus confirme ce pré-diagnostic dans son sens général et souligne que les problèmes sont bien identifiés.

A. *Introduction du document de consultation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*

1. *De nombreux rapports non appliqués.*

Dans l'Introduction, nous disions que de nombreuses recommandations visant à améliorer le système de formation et de perfectionnement des enseignants avaient été formulées mais n'avaient pas été appliquées. Que beaucoup de recommandations faites depuis dix ans soient restées lettre morte est un fait reconnu par tous nos interlocuteurs. La consultation permet d'aligner un certain nombre de raisons qui expliquent ce phénomène: absence quasi-totale d'évaluation systématique des programmes (en vigueur et nouveaux) de formation et de perfectionnement des enseignants; absence de critère fondamental permettant de décider à quelle recommandation donner priorité; présence d'un trop grand nombre d'intervenants; manque de consensus chez les intéressés; inertie des facultés et départements des sciences de l'éducation; distance maintenue entre l'université et le milieu scolaire; perfectionnement constituant une source privilégiée de revenus pour les universités et servant à renflouer des programmes déficitaires; rigidité des règles du ministère de l'Éducation; manque de continuité des politiques; faiblesse du leadership et de la coordination du ministère de l'Éducation.

2. *La distinction entre la formation et le perfectionnement.*

Nous demandions à nos interlocuteurs de distinguer les problèmes relatifs à la formation initiale des enseignants et les problèmes touchant leur perfectionnement. Sans mettre en cause la nécessité de distinguer ces deux phases de formation, nos interloctueurs ne sont guère satisfaits du procédé employé dans le *Document de consultation* pour distinguer l'un de l'autre la formation initiale et le perfectionnement. Sur ces deux phases de formation, une pensée beaucoup plus élaborée se dégage des mémoires. Pour la formation initiale, il faut éviter de la concevoir comme formation terminale cherchant à inclure tout ce qu'il faut pour aller jusqu'au bout d'une carrière d'enseignant. Elle sera plutôt consacrée à l'acquisition des habiletés et connaissances de base, nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Pour le perfectionnement, la consultation apporte un opportun rappel de sa finalité ultime: l'amélioration de l'enseignement.

À la lumière de la consultation, on constate qu'il est fréquent d'aborder le vaste domaine du perfectionnement selon deux problématiques différentes. La première considère la nature de ces activités et définit le perfectionnement comme activité éducative permettant à l'enseignant d'acquérir une meilleure formation ou un supplément de formation. C'est là une définition large. Une définiton plus étroite affirme que le perfectionnement a pour but de maintenir à jour la formation jouissant d'une reconnaissance universitaire (crédits). Selon que l'on adhère à une conception large ou plus étroite du perfectionnement, on sera plus ou moins accueillant à la variété des formes de perfectionnement admises dans le *Document de consultation*. Seul le recyclage ne fait pas l'objet d'objection quant à la légitimité de son appartenance au cycle de perfectionnement.

Dans le *Document de consultation*, nous distinguions le perfectionnement personnel et professionnel des enseignants, excluant le perfectionnement personnel du champ d'étude. Suite aux propos de nos interlocuteurs, nous reconnaissons que le perfectionnement personnel contribue à la formation générale de l'enseignant et que la ligne de démarcation entre le perfectionnement personnel ou professionnel est souvent ténue.

3. *Le concept d'éducation permanente.*

Évoquant le concept d'éducation permanente comme principe intégrateur du système d'éducation, nous demandions à nos interlocuteurs de considérer le cas des enseignants comme véritable pierre de touche du degré de réussite des universités dans la mise en oeuvre de ce concept. Tous nos interlocuteurs reconnaissent que la formation des enseignants est un procesus continu; on précise qu'il doit se dérouler jusqu'à la fin de la carrière professionnelle. On admet également que le principe de l'éducation permanente doit être le principe intégrateur du système de formation et de perfectionnement des enseignants. On exprime cependant deux réserves à ce sujet. Tout d'abord, on fait remarquer que les activités qu'englobe actuellement le système de formation et de perfectionnement des enseignants ne sont pas toutes conformes au

concept d'éducation permanente: certaines en seraient même un contre-exemple manifeste. En outre, on souligne que l'implantation de l'éducation permanente comme conception générale de l'éducation est une entreprise plus compliquée qu'on ne le croit généralement. On demande donc que soit précisée la notion d'éducation permanente et en particulier son application aux activités de formation et de perfectionnement des enseignants.

B. Le chapitre I: données factuelles

De l'ensemble des énoncés reposant sur une analyse de données factuelles concernant la formation et le perfectionnement des enseignants, c'est l'énoncé concernant l'engagement de personnes dont le niveau de qualification est inférieur aux exigences du *Règlement no 4* qui a le plus attiré l'attention de nos interlocuteurs. Nul n'approuve le phénomène des tolérances et on soutient qu'il faut le supprimer radicalement. Mais on signale qu'il faudrait en faire l'analyse afin de voir à quels niveaux, dans quelles disciplines, dans quelles régions et pour quelles raisons il se produit.

C. Le chapitre II: l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants dans les universités

1. *Le principe même de l'intégration.*

Nos interlocuteurs sont unanimes à reconnaître la validité du principe de l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université que recommandait le *Rapport Parent*. Mais ils confirment le pré-diagnostic proposé dans le *Document de consultation* à l'effet que l'intégration n'a pas donné et ne donne pas entière satisfaction. Un jugement trop sévère ne serait cependant pas de mise: bien des facteurs expliquent le caractère insatisfaisant de la performance d'ensemble et le système a, malgré tout, fait des progrès importants. En particulier, la consultation nous invite à nuancer le jugement porté sur les conditions incommodes faites aux enseignants comme clientèles *non régulières*, quant aux horaires et aux divers services offerts. Sauf un mémoire, personne n'a corroboré cet énoncé.

2. *Les ressources affectées à la formation et au perfectionnement des enseignants.*

Concernant le problème des ressources, nous demandions si les universités ont reçu les ressources suffisantes ou si elles avaient omis d'affecter ces ressources au secteur de la formation et du perfectionnement des enseignants. Selon nos interlocuteurs, les universités n'ont pas reçu toutes les ressources nécessaires à l'accomplissement de leurs nouvelles fonctions en particulier en ce qui concerne la recherche en éducation et la formation pratique des enseignants. Quant à l'affectation des ressources à l'intérieur de chaque université, qu'il s'agisse de budget, de personnel, de bibliothèques, etc., nos interlocuteurs soutiennent qu'elles ont rarement favorisé le secteur de la formation et du perfectionnement des enseignants.

3. *L'intégration matérielle.*

Les activités de formation et de perfectionnement des enseignants se déroulent en partie dans les locaux des universités et en partie ailleurs. D'après la consultation, il est bon qu'il en soit ainsi. Une partie de la formation et du perfectionnement des enseignants doit se dérouler sur l'emplacement de l'université; cela favorise la fonction critique, la confrontation des points de vue, les collaborations entre les personnes provenant de divers milieux, etc. Par ailleurs, maintes expériences illustrent une tendance avantageuse des universités à se déplacer vers leurs clientèles, grâce à des campus externes, des écoles-réseaux, etc.

4. *L'intégration institutionnelle.*

Quel doit être, à l'intérieur de l'université, le *port d'attache* des activités de formation et de perfectionnement des enseignants? En d'autres termes, à quelle instance institutionnelle doivent-elles être rattachées? Dans notre pré-diagnostic, nous soulignions le fait, confirmé par la consultation, que ce problème n'a pas reçu de solution uniforme d'une université à l'autre. Mais après avoir pris connaissance des remarques de nos interlocuteurs, nous poserons ce problème autrement. Il s'agit moins de chercher la configuration structurale idéale que devrait prendre la formation et le perfectionnement des enseignants dans toutes les universités que d'assurer à ces activités et aux instances qui en sont responsables un statut analogue à celui d'une faculté professionnelle, créant dans chaque université une instance unique assurant une réelle coordination.

5. *L'intégration académique.*

Examinant l'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université dans ses aspects pédagogiques, nous constatons un ensemble de conditions défavorables aux enseignants, surtout dans le domaine du perfectionnement. À la suite de la consultation, nous ne croyons pas opportun de réviser la substance de ce pré-diagnostic: nos interlocuteurs formulent, eux aussi, bien des reproches en cette matière. Cependant, ils

n'iraient pas jusqu'à dire que les conditions pédagogiques faites aux enseignants dans les universités sont *déprimantes*. Ils soulignent des efforts sérieux et des innovations dans le sens d'une amélioration.

Quant à l'intégration de la formation et du perfectionnement ds enseignants à la recherche en éducation dans les universités, la consultation confirme ici encore le pré-diagnostic du *Document de consultation*. Les mémoires déplorent que les fonds destinés à la recherche en éducation soient absorbés par le ministère de l'Éducation au détriment des universités. Ce n'est d'ailleurs pas seulement le ministère de l'Éducation qui est blâmé: certains secteurs du monde universitaire se font reprocher de concevoir la recherche comme le privilège d'études de deuxième et troisième cycles et de considérer l'expérimentation pédagogique comme indigne d'un chercheur universitaire. Dans l'ensemble, on n'associe pas assez recherche et développement en éducation.

6. *La formation pratique.*

Les universités ne sont vraiment pas très satisfaites de la façon dont elles ont pu assurer, jusqu'à ce jour, la formation pratique des enseignants. La consultation confirme donc sur ce point le pré-diagnostic contenu dans le *Document de consultation*. La liste des problèmes que pose cette formation telle qu'elle se dégage des mémoires est fort longue et tous demandent un examen sérieux de cette situation.

7. *Les critères de qualité.*

La consultation confirme l'énoncé selon lequel les enseignants, en formation initiale et en perfectionnement, désirent des cours et des activités de qualité. Quant aux critères de qualité, nous indiquions l'absence de consensus et la diversité des notions possibles. La consultation révèle des préoccupations identiques chez nos interlocuteurs.

8. *Les fonctions de l'université.*

L'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université devrait rendre manifeste la participation de ces clientèles à des activités mettant en évidence les fonctions de l'université, notamment ses fonctions de service à la communauté et de fonction critique. Selon notre pré-diagnostic, une telle participation ne semblait guère manifeste. Nos interlocuteurs confirment cet énoncé, insistant sur la nécessité, pour l'université, d'inculquer aux enseignants une attitude critique à l'égard du système scolaire et de les faire davantage bénéficier de sa fonction de service à la communauté, notamment par le biais de recherche.

D. Le chapitre III: La complexité du système de formation et de prerfectionnement des enseignants

1. *La multiplicité des agents internes et externes.*

Dans notre pré-diagnostic, nous soulignions qu'une des sources des problèmes que pose les systèmes de formation et de perfectionnement des enseignants résidait dans la multiplicité des agents, internes et externes, qui interviennent en ce domaine. La consultation confirme qu'il y a problème lié à cette multiplicité mais fait remarquer qu'une certaine complexité est ici inévitable, le problème majeur résidant surtout dans le manque de relations et de coordination.

2. *Les voies possibles d'amélioration.*

Envisageant les voies d'amélioration des relations entre les agents du système de formation et de perfectionnement des enseignants, nous indiquions trois voies possibles: relever les défits plutôt que de procéder à une nouvelle réforme des structures, mieux définir les rôles et assurer des protocoles précis de concertation, rejeter le modèle actuel où tous les agents sont présents au même titre au profit d'une instance qui aurait un pouvoir de décision sans appel. La grande majorité de nos interlocuteurs retient la seconde voie, celle d'une clarification des rôles, de la concertation et de la coordination.

E. Le chapitre IV: quelques hypothèses prospectives

1. *Première hypothèse: le maître d'oeuvre.*

Nous soumettions à l'examen de nos interlocuteurs l'hypothèse d'un maître d'oeuvre distinct pour la formation initiale et le perfectionnement des enseignants, le premier étant l'université et le second le milieu scolaire. Personne n'a accepté cette hypothèse telle que formulée et la grande majorité de nos interlocuteurs la rejette. Suite à la consultation, nous reformulons notre pensée sur ce point et ne retenons par le concept de *maître d'oeuvre* tel que défini dans le *Document de consultation* comme outil conceptuel permettant de départager les responsabilités des divers agents dans le processus global de la formation et du perfectionnement des enseignants.

2. *Deuxième hypothèse: la formation initiale des enseignants.*

Nous demandions à nos interlocuteurs d'examiner des voies possibles d'amélioration de la forma-

tion initiale des enseignants. Tout d'abord, nous proposions de distinguer la formation des enseignants destinés au niveau préscolaire et primaire et celle des enseignants destinés au secondaire. Nous maintenons cette conception qui trouve un écho favorable dans la plupart des mémoires, ajoutant qu'une telle conception n'exclut pas des éléments communs de formation aux deux niveaux.

Que la formation initiale des enseignants doive revêtir un caractère pluridisciplinaire, tous nos interlocuteurs qui ont abordé cette question sont unanimes à l'affirmer. Il faudrait cependant préciser ce qu'on entend par *pluridisicplinaire*: s'agit-il de formation humaine, de formation psychopédagogique, de polyvalence, de mobilité, d'adaptabilité, etc.? Que la formation initiale des enseignants, outre l'intégration de diverses disciplines, doive comporter une initiation à la problématique des élèves qui éprouvent de la difficulté à apprendre ainsi qu'une initiation à la culture technique, nos interlocuteurs sont plutôt d'accord, réclamant cependant des clarifications sur ces deux points.

La consultation nous invite à maintenir la suggestion de sanctionner la formation initiale des enseignants par un brevet unique. On demande cependant d'expliquer que le brevet unique, s'il atteste l'aptitude d'exercer avec compétence *l'acte d'enseigner* ne couronne pas une formation passe-partout superficielle et qu'il n'exempte pas des recyclages, réorientations ou autres formes de perfectionnement nécessitées par l'évolution des tâches et les changements d'affectation.

3. *Troisième hypothèse: l'intégration du perfectionnement à la tâche des enseignants.*

La très grande majorité de nos interlocuteurs qui se sont intéressés à l'hypothèse selon laquelle le perfectionnement des enseignants gagnerait à être intégré à leur tâche s'est montrée favorable à une telle perspective. On demande cependant d'étudier les modalités de réalisation d'une telle hypothèse, les problèmes concrets qu'elle soulève et son lien avec la convention collective des enseignants. Par ailleurs, que l'université soit considérée comme un centre de ressources privilégié mais non unique pour le perfectionnement des enseignants est une hypothèse unanimement approuvée par nos interlocuteurs. Que l'université, soucieuse de jouer ce rôle, s'applique à développer sa fonction de service à la communauté est une hypothèse qui ne rencontre aucune objection de la part de nos interlocuteurs.

4. *Quatrième hypothèse: le développement de la recherche en éducation.*

Tous les interlocuteurs qui se sont exprimés sur la suggestion voulant que le développement de la recherche en éducation occupe une place prioritaire dans le développement des activités des universités en matière de formation et de perfectionnement des enseignants manifestent leur accord. Plusieurs mémoires font valoir que l'université peut enrichir le perfectionnement des enseignants en les associant à des recherches-action. On insiste sur l'instauration de programmes d'études de deuxième et de troisième cycles et on demande aux universités de faire un effort budgétaire en ce sens. On demande aussi que le ministère de l'Éducation oriente vers les départements des sciences de l'éducation les fonds de recherche dont il dispose. Enfin, on signale que le développement de la recherche en éducation devra comporter la solution de nombreuses difficultés à l'université elle-même: tracasseries administratives, résistances d'organismes qui se comportent comme *des gardiens de territoires*, etc. Nos interlocuteurs sont manifestement plus préoccupés de recherche appliquée et de recherche-action en éducation que de recherche fondamentale. Ils discutent en outre de la nécessité de recherche libre ou orientée. Ils rejettent l'égalisation des chances comme unique priorité dans les thèmes de recherche à entreprendre.

5. *Cinquième hypothèse: le pluralisme des institutions.*

Nul ne s'oppose à la reconnaissance du pluralisme des mandats socio-éducatifs des institutions d'enseignement, en particulier des universités, que suggérait notre cinquième hypothèse prospective. Toutefois, ces accords sont souvent assortis d'un *mais* ou d'un *à la condition que...*. Une de ces conditions serait que le ministère de l'Éducation définisse ses objectifs de façon suffisamment générale pour que soit laissée une marge de manoeuvre aux institutions; une autre serait que les institutions déclarent ouvertement leurs options. On affirme aussi que l'application du principe du pluralisme ne saurait être illimitée: il faut tenir compte des ressources et assurer la cohérence des établissements. Le principe du pluralisme des philosophies pouvant présider à la formation et au perfectionnement des enseignants reçoit à peu près le même accueil que celui des mandats des institutions d'enseignement supérieur. La plupart des mémoires l'acceptent mais plusieurs en soulignent l'ambiguïté.

Annexe III

Tableaux divers

Tableau IV

Proportion (%) d'enseignants du réseau public inscrits à des programmes universitaires, selon le type de programme et le niveau d'enseignement, Québec 1971-72 à 1975-76 (1)

Niveau -Programme	1971-72 %	1973-74 %	1974-75 %	1975-76 %
Pré-scolaire				
Form. maîtres	5,1	15,0	17,2	18,3
Autres prog.	0,7	2,3	3,3	3,0
Double form.	0,1	0,6	0,5	0,8
Total	5,9	17,9	21,0	22,1
Primaire				
Form. maîtres	3,4	10,1	12,1	15,9
Autres prog.	1,5	2,7	3,5	3,3
Double form.	0,2	0,5	0,8	1,0
Total	5,1	13,3	16,4	20,2
Secondaire				
Form. maîtres	11,0	15,0	15,0	22,1
Autres prog.	9,2	13,1	16,3	12,2
Double form.	1,6	2,6	4,4	4,4
Total	21,8	30,7	35,6	38,7
Tous niveaux				
Form. maîtres	7,6	13,3	13,8	19,2
Autres prog.	5,1	8,3	10,3	8,0
Double form.	0,8	1,6	2,7	2,8
Total	13,5	23,2	26,8	30,0

Source: Fichier MOBILITE, D.E.E.D., M.E.Q. — Auteur: André Lespérance

(1) Les données ne sont pas disponibles pour l'année 1972-73

Tableau V

Proportion (%) d'enseignants du réseau public détenteurs d'un diplôme universitaire, selon le type du programme et le niveau d'enseignement, Québec 1971-72 à 1975-76.(1)

Niveau -Programme	1971-72 %	1973-74 %	1974-75 %	1975-76 %
Maternelle				
Form. maîtres	30,9	34,1	29,0	31,2
Autres prog.	5,4	5,0	8,1	9,5
Double form.	2,9	2,4	2,2	3,7
Total	39,2	41,5	39,3	44,4
Primaire				
Form. maîtres	9,6	14,4	10,5	13,4
Autres prog.	4,3	3,1	4,7	5,3
Double form.	0,9	1,5	1,4	2,0
Total	14,8	19,0	16,6	20,7
Secondaire				
Form. maîtres	15,2	30,2	17,4	19,9
Autres prog.	22,6	12,4	18,6	19,1
Double form.	5,2	6,1	6,8	8,1
Total	42,9	48,7	42,9	47,1
Tous niveaux				
Form. maîtres	13,0	23,6	14,8	17,4
Autres prog.	12,9	8,1	12,4	12,7
Double form.	3,0	4,0	4,3	5,3
Total	29,0	35,7	31,4	35,3

Source: Fichier MOBILITE, D.E.E.D., M.E.Q. — Auteur: André Lespérance

(1) Les données ne sont pas disponibles pour l'année 1972-73

Tableau VI

Proportions d'enseignements ne possédant ni diplômes universitaires, ni brevets d'école normale selon le niveau d'enseignement.

Niveau	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76
Maternelle	1,3	n.d.	4,0	3,4	3,2
Primaire	2,0	n.d.	3,5	3,5	3,2
Secondaire	4,6	n.d.	7,6	8,7	7,6
Indéterminé	4,0	n.d.	—	—	—
Total	3,1	n.d.	5,7	6,3	5,6

Source: Fichier MOBILITE, D.E.E.D., M.E.Q. — Auteur: André Lespérance

Tableau VII

Répartition par région administrative scolaire des autorisations d'enseigner, suivant la catégorie et la nature de l'autorisation, 1969-70, %

	Enseignement spécialisé	Enseignement technique	Enseignement technique classe 5	Enseignement classe "A"	Enseignement classe "B"	Enseignement et Inst. familial	Aptitude à la direction des écoles	Éducateur de groupes	Études pédagogiques	Probation	Total
BREVETS											
Bas Saint-Laurent - Gaspésie	3,5	15,1	—	4,8	23,2	—	21,9	—	4,3	—	7,2
Saguenay - Lac St-Jean	4,0	9,0	—	5,1	3,1	—	10,9	—	4,3	—	4,5
Québec	29,4	12,0	—	21,2	19,9	49,2	29,4	—	7,3	—	22,4
Trois-Rivières	2,3	7,5	—	5,4	18,2	8,0	3,0	58,2	7,3	—	6,8
Cantons de l'Est	10,0	12,0	—	6,6	1,4	—	4,0	—	5,8	—	6,1
Montréal	46,1	36,1	100,0	50,6	28,4	42,8	26,9	41,8	56,5	—	47,3
Outaouais	3,7	6,8	—	2,9	4,1	—	3,5	—	2,9	—	3,0
Nord-ouest	1,7	1,5	—	3,4	1,5	—	—	—	11,6	—	2,7
Côte nord	—	—	—	—	0,2	—	—	—	—	—	—
Indéterminé	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,6	100,0	100,0	—	100,0
PERMIS											
Bas Saint-Laurent - Gaspésie	2,2	4,4	—	1,8	3,2	—	—	—	2,0	9,6	3,0
Saguenay - Lac S-Jean	5,7	6,3	—	1,3	0,6	—	—	—	2,8	—	3,6
Québec	13,6	10,7	—	19,7	3,2	—	—	—	9,7	53,1	14,6
Trois-Rivières	0,9	1,2	—	2,3	1,6	—	—	—	0,5	—	1,1
Cantons de l'Est	2,1	3,6	—	1,5	1,3	—	—	—	1,0	—	1,7
Montréal	63,0	47,6	—	53,6	28,0	—	—	—	66,3	33,2	55,2
Outaouais	2,9	9,5	—	1,5	6,3	—	—	—	8,0	—	4,0
Nord-ouest	1,2	2,4	—	2,3	2,5	—	—	—	2,5	4,1	2,0
Côte nord	—	—	—	—	0,3	—	—	—	0,2	—	0,1
Indéterminé	9,4	14,3	—	26,0	53,0	—	—	—	7,0	—	14,7
Total	100,0	100,0	—	100,00	100,0	—	—	—	100,0	100,0	100,0

Source: Michel Amyot, Diplômé 1970, démographie scolaire 9-11, Août 1973

Tiré de: Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978, Québec, ministère de l'Éducation, p. 71

Tableau VIII

Répartition des nouveaux enseignants selon le type d'autorisation décernée

Type d'autorisation	1975-76		1974-75	
	N	%	N	%
Permis d'enseigner (diplômés après des études à temps plein)	2 074	40	2 284	43
Autorisations provisoires	1 575	30	1 589	30
Tolérances	1 553	30	1 460	27
Total	5 202	100,0	5 333	100,0

Source : Service général des personnels des organismes d'enseignement *Certification des maîtres. Statistiques. Commentaires*, année 1975-76 (mars 1977)

Tiré de : Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978, Québec, ministère de l'Éducation, p. 73.

Tableau IX

Nombre de tolérances émises par le Service de la certification des maîtres de 1971-72 à 1976-77 selon le niveau d'enseignement

Niveau	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77
Pré-maternelle	–	3	–	5	–	1
Maternelle	–	10	33	26	53	48
Mater. & élém. 1er cycle	10	–	3	–	1	1
Mater. & élém.	–	–	–	1	7	7
Élémentaire 1er cycle	–	–	–	2	–	2
Élémentaire 2e cycle	–	1	–	–	–	1
Élémentaire	56	53	142	211	202	321
Élé. & sec. 1er cycle	–	–	–	–	–	–
Élém. & sec.	208	7	54	6	8	11
Secondaire	877	1 077	928	869	778	868
Sec. & collégial	2	–	–	4	2	5
Collégial	–	–	–	–	2	6
Enfance inadaptée	59	179	246	336	500	643
Total	1 214	1 330	1 406	1 460	1 553	1 915

Source : M.E.Q., Service de la certification, de la classification et de l'évaluation, *Émission des permis et brevets d'enseignement*.

Auteur : André Lespérance

Tableau X

Proportion des détenteurs d'un Brevet A ou d'un diplôme universitaire*, suivant le niveau selon masculin et féminin — Ensemble du Québec, 1965-66 à 1970-71

Période et diplôme		Maternelle M	Maternelle F	Primaire M	Primaire F	Secondaire M	Secondaire F	Collégial M	Collégial F
		ENSEIGNANTS							
1965-66	Br. A	3,6		38,3	3,1	33,0	22,7	19,5	20,8
	D. univ.	5,1		30,1	2,2	51,9	15,0	77,6	45,9
1966-67	Br. A	4,9		42,3	5,0	35,6	26,7	15,1	26,6
	D. univ.	5,0		32,4	3,2	51,9	29,8	72,6	56,5
1967-68	Br. A	5,9		42,6	6,5	36,2	28,8	6,8	26,3
	D. univ.	6,7		34,3	4,3	53,3	31,6	65,3	54,4
1968-69	Br. A	6,2		45,4	8,2	35,6	32,0	7,0	16,0
	D. univ.	6,9		36,1	5,4	53,9	34,6	71,2	56,2
1969-70	Br. A	14,2		51,8	12,4	45,0	38,5	19,9	20,3
	D. univ.	5,8		25,8	4,8	42,6	24,2	70,7	52,3
1970-71	Br. A	22,5		59,0	19,0	52,4	46,3	19,3	18,3
	D. univ.	8,5		28,4	6,7	47,2	28,7	76,7	58,9
		DIRECTION							
1965-66	Br. A	—		28,6	13,7	22,9	15,8	12,4	14,7
	D. univ.	20,0		57,1	11,6	62,1	30,3	51,5	52,9
1966-67	Br. A	—		23,5	14,4	26,1	22,3	27,1	17,8
	D. univ.	7,1		49,0	20,4	61,2	34,5	78,9	44,4
1967-68	Br. A	—		52,0	21,9	66,6	54,8	79,0	70,0
	D. univ.	16,7		52,0	21,9	66,6	54,8	79,0	70,0
1968-69	Br. A	15,0		35,9	24,3	37,9	37,8	15,2	15,5
	D. univ.	20,0		54,9	26,4	69,2	57,2	77,3	54,9
1969-70	Br. A	18,9		51,1	31,5	52,9	50,2	24,7	29,1
	D. univ.	10,8		48,4	18,7	62,5	46,6	77,3	67,0
1970-71	Br. A	33,3		56,5	39,7	58,1	54,5	22,9	21,3
	D. univ.	30,6		51,3	23,2	68,1	52,7	80,0	70,0

* y compris le baccalauréat en pédagogie.

Source: Yolande Lavoie, *Les enseignants du Québec de 1965-66 à 1971-72* M.E.Q., Direction générale de la planification, document démographie scolaire 9-16, avril 1974

Tiré de: Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978, Québec, ministère de l'Éducation, p. 71

Tableau XI

Répartition des enseignants réguliers à temps complet du réseau public selon le niveau, le sexe, l'expérience et la scolarité reconnues pour fins de traitement, ensemble du Québec, 1975-76

Niveaux sexe expérience	Scolarité reconnue pour fins de traitement			
	13 ans et moins	14 ans et plus	15 ans et plus	Total
Maternelle				
sexe féminin				
14 –	8,0	92,0	65,4	100,0
15 +	27,9	72,1	47,3	100,0
total	11,7	88,3	62,0	100,0
les deux sexes				
14 –	7,9	92,1	65,9	100,0
15 +	28,0	72,0	47,3	100,0
total	11,6	88,4	62,0	100,0
Primaire				
sexe féminin				
14 –	31,0	69,0	54,4	100,0
15 +	55,0	45,0	33,1	100,0
total	40,8	59,2	45,7	100,0
sexe masculin				
14 –	3,6	96,4	91,3	100,0
15 +	20,3	79,7	69,7	100,0
total	6,9	93,1	87,1	100,0
les deux sexes				
14 –	27,3	72,7	59,4	100,0
15 +	53,2	46,8	35,0	100,0
total	37,3	62,7	49,9	100,0
	15 ans et moins	16 ans et plus	17 ans et plus	Total
Secondaire				
sexe féminin				
14 –	56,7	43,3	20,4	100,0
15 +	58,0	42,0	23,8	100,0
total	57,2	42,8	21,7	100,0
sexe masculin				
14 –	30,5	69,5	43,2	100,0
15 +	41,8	58,2	40,5	100,0
total	33,9	66,1	42,4	100,0
les deux sexes				
14 –	41,0	59,0	34,1	100,0
15 +	49,4	50,6	32,7	100,0
total	43,8	56,2	33,6	100,0

Source: M.E.Q., Service de la démographie scolaire, fichier ELMOPE, déc. 1977.

Tiré de: Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978, Québec, ministère de l'Éducation, p. 70.

Tableau XII

Distribution des étudiants en formation des maîtres selon les niveaux d'enseignement pour lesquels préparent les programmes offerts

Niveaux d'enseignement	1971-72		1972-73		1973-74		1974-75		1975-76		1976-77	
	En fonct.	E.T.C.	En fonct.	E.T.C.	En fonct.	E.T.C.	En fonct.	E.T.C.	En fonct.	E.T.C.	En fonct.	E.T.C.
Préscolaire	203	308	118	177	200	336	148	264	154	288	157	355
Préscolaire et élem.	723	373	580	1 179	814	865	1 739	1 769	1 158	1 417	2 154	1 884
Préscol., élém. et sec.	–	–	–	189	219	322	237	147	553	351	686	456
Élémentaire	4 201	1 503	3 144	054	3 755	1 121	3 074	850	4 479	1 288	3 665	915
Élémentaire et second.	1 157	476	1 965	1 220	2 446	1 950	2 453	2 055	2 752	2 138	4 305	1 951
Élém., second. et collégial	31	297	18	–	58	–	–	–	112	652	396	901
Secondaire	5 659	3 315	3 552	3 289	4 403	2 287	2 481	1 889	2 910	1 792	4 451	1 633
Secondaire et collégial	472	698	362	622	604	277	988	312	880	131	1 246	202
Collégial	131	131	279	186	314	178	342	177	465	197	594	108
Indéterminé	–	–	–	51	–	–	–	–	166	19	27	–
Total	12 577	7 101	10 018	7 947	12 903	7 336	11 371	7 463	13 649	8 273	17 681	8 385

En fonct.: Déjà en exercice en milieu scolaire ou inscription d'été en 1972 et 1973.
E.T.C.: Étudiant à temps complet ou non encore en exercice en milieu scolaire.

Source: *Situation de la formation et du perfectionnement du personnel du système scolaire québécois*, diverses années, M.E.Q., D.G.E.S., Service de la formation des maîtres.

Auteur: André Lespérance

Tableau XIII

Taux de perfectionnement des enseignants du secteur public, niveaux maternelle-primaire et secondaire, suivant la scolarité reconnue, 1971-72

Années de scolarité	Sexe masculin			Sexe féminin		
	effectifs		taux de perfectionnement[1] %	effectifs		taux de perfectionnement %
	globaux	en cours de perfectionnement		globaux	en cours de perfectionnement	
MATERNELLE-PRIMAIRE						
11 et moins	40	24	60,0	177	84	47,5
12	92	33	35,9	5 763	1 178	20,4
13	300	108	36,0	11 234	3 345	29,8
14	236	180	76,3	4 524	3 457	76,4
15	1 271	249	19,6	4 855	991	20,4
16	618	213	34,5	1 349	388	28,8
17	144	78	54,2	132	69	52,3
18	56	23	41,1	37	12	32,4
19 et plus	19	5	26,3	9	3	33,3
non déclaré	701	29	4,1	4 321	126	2,9
Ensemble	3 477	942	27,1	32 401	9 653	29,8
SECONDAIRE						
11 et moins	333	156	46,8	217	68	31,3
12	323	142	44,0	767	222	28,9
13	800	431	53,9	2 218	747	33,7
14	1 314	823	62,6	1 233	906	73,5
15	4 241	1 238	29,2	44 000	816	20,4
16	3 465	1 347	38,9	1 956	636	32,5
17	1 439	895	62,2	540	285	52,8
18	948	444	46,8	290	120	41,4
19 et plus	476	216	45,2	107	53	49,5
non déclaré	5 535	161	2,9	3 438	99	2,9
Ensemble	18 876	5 853	31,0	14 766	3 952	26,8

Source: Yolande Lavoie, *Les enseignants du Québec de 1965-66 à 1971-72* M.E.Q., Direction générale de la planification, document démographie scolaire 9-18, avril 1974.

Tiré de: Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978. Québec, ministère de l'Éducation, p. 72.

Tableau XIV

Formation des enseignants dans la principale matière enseignée[1] (d'après un sondage du S.G.M.E.) année scolaire 1977-78, niveau secondaire

MATIÈRE ENSEIGNÉE	Diplôme								Total
	Même spécialité				Autre spécialité				
	avec péd.		sans péd.		avec péd.		sans péd.		
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.
Français	53	36,3	4	2,7	81	55,5	8	5,5	146
Religion Morale	27	45,0	4	6,7	26	43,3	3	5,0	60
Mathématiques	71	52,6	1	0,7	60	44,4	3	2,2	135
Éducation physique	19	44,2	22	51,2	2	4,7	–	–	43
Sc. Fam. init. tech.	8	32,0	1	4,0	14	56,0	2	8,0	25
Form. pers.	–	–	–	–	12	100,0	–	–	12
Anglais	29	25,9	4	3,6	72	64,3	7	6,3	112
Autres langues	1	n.s.	–	–	1	n.s.	–	–	2
Histoire	27	56,3	3	6,3	17	35,4	1	2,1	48
Géographe	18	42,9	2	4,8	20	47,6	2	4,8	42
Économique	1	n.s.	–	–	2	n.s.	–	–	3
Biologie	6	17,1	1	2,9	27	77,1	1	2,9	35
Chimie	10	47,6	1	4,8	10	47,6	–	–	21
Physique	10	30,3	–	–	21	63,6	2	6,1	33
Sciences générales	1	n.s.	–	–	2	n.s.	–	–	3
Arts plastiques	19	57,6	6	18,2	7	21,2	1	3,0	33
Expression drama.	–	–	–	–	1	n.s.	2	n.s.	3
Musique	7	50,0	3	21,4	3	21,4	1	7,1	14
Total	307	39,9	52	6,8	378	49,1	33	4,3	770

(1) Ce tableau ne porte que sur les matières auxquelles corespondent des codes de diplômes, ce qui exclut les matières du secteur professionnel.

Auteur: André Lespérance

Tableau XV

Nombre et proportion d'enseignants réguliers à temps complet de commissions scolaires du Québec par principales matières enseignées selon leur formation, 1971-72

Matière	N. d'ens.	Avec diplôme dans même spécialité				Avec diplôme autre spécialité				Diplômes indéterminés	
		Avec et sans pédagogie		Avec pédagogie		Avec et sans pédagogie		Avec pédagogie			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	5 035	298	5,9	298	5,9	4 697	93,2	4 524	89,8	40	0,7
Anglais	3 587	250	6,9	249	6,9	3 304	92,1	3 050	85,0	33	0,9
Mathématiques	4 660	472	10,1	465	9,9	4 172	89,5	4 050	86,9	16	0,3
Chimie	781	83	10,6	74	9,4	695	88,9	642	82,2	3	0,3
Physique	813	67	8,2	61	7,5	742	91,2	701	86,2	4	0,4
Sciences	343	65	18,9	46	13,4	278	81,0	259	75,5	–	–
Histoire	1 307	138	10,5	130	9,9	1 163	88,9	1 077	82,4	6	0,4
Géographie	1 417	1	–	–	–	1 412	99,6	1 362	96,1	4	0,2
Cat. & morale	1 769	645	36,4	556	31,4	1 121	63,3	1 073	60,6	3	0,1
Arts plastiques	934	385	41,2	339	36,2	497	53,2	470	50,3	52	5,5
Musique & chant	548	351	64,0	314	57,2	190	34,6	181	33,0	7	1,2
Éducation phys.	1 691	553	32,7	422	24,9	1 066	63,0	1 025	60,6	72	4,2
Total	**22 885**	**3 309**	**14,5**	**2 954**	**12,9**	**19 337**	**84,5**	**18 414**	**80,5**	**240**	**1,0**

Source: Fichier MOBILITE, M.E.Q., D.E.E.D. — Auteur: André Lespérance

Note: Les nombres d'enseignants avec diplômes spécialisés dans la matière enseignée sont des minima puisque les diplômes sans mention précise de spécialité ne sont pas considérés ici comme diplômes dans la même spécialité que la matière enseignée (v.g. géographie).

Tableau XVI

Nombre et proportion d'enseignants réguliers à temps complet de commissions scolaires du Québec par principales matières enseignées selon leur formation, 1973-74

Matière	N. d'ens.	Avec diplôme dans même spécialité				Avec diplôme autre spécialité				Diplômes indéterminés	
		Avec et sans pédagogie		Avec pédagogie		Avec et sans pédagogie		Avec pédagogie			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	4 685	147	3,1	146	3,1	4 520	96,4	4 434	94,6	18	0,3
Anglais	3 295	249	7,5	249	7,5	3 019	91,6	2 917	88,5	27	0,8
Mathématiques	4 421	484	10,9	484	10,9	3 929	88,8	3 882	87,8	8	0,1
Chimie	771	58	7,5	58	7,5	713	92,4	681	88,3	–	–
Physique	778	48	6,1	48	6,1	727	93,4	708	91,0	3	0,3
Sciences	321	83	25,8	78	24,2	238	74,1	232	72,2	–	–
Histoire	1 239	85	6,8	83	6,6	1 152	92,9	1 106	89,2	2	0,1
Géographie	1 333	1	–	1	–	1 329	99,6	1 302	97,6	3	0,2
Cat. & morale	1 655	652	39,3	602	36,3	1 001	60,4	982	59,3	2	0,1
Arts plastiques	860	366	41,5	355	40,3	508	57,7	497	56,4	6	0,6
Musique & chant	587	394	67,1	381	64,9	187	31,8	183	31,1	6	1,0
Éducation phys.	1 529	589	38,5	525	34,3	932	60,9	919	60,1	8	0,5
Total	**21 494**	**3 156**	**14,7**	**3 010**	**14,0**	**18 255**	**84,9**	**17 843**	**83,0**	**83**	**0,4**

Source: Fichier MOBILITE, M.E.Q., D.E.E.D. — Auteur: André Lespérance

Note: Les nombres d'enseignants avec diplômes spécialisés dans la matière enseignée sont des minima puisque les diplômes sans mention précise de spécialité ne sont pas considérés ici comme diplômes dans la même spécialité que la matière enseignée (v.g. géographie).

Tableau XVII

Nombre et proportion d'enseignants réguliers à temps complet de commissions scolaires du Québec par principales matières enseignées selon leur formation, 1974-75

Matière	N. d'ens.	Avec diplôme dans même spécialité				Avec diplôme autre spécialité				Diplômes indéterminés	
		Avec et sans pédagogie		Avec pédagogie		Avec et sans pédagogie		Avec pédagogie			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	4 222	122	2,8	122	2,8	4 066	96,3	4 011	95,0	34	0,8
Anglais	2 921	220	7,5	219	7,4	2 661	91,0	2 575	88,1	40	1,3
Mathématiques	4 053	385	9,4	385	9,4	3 650	90,0	3 608	89,0	18	0,4
Chimie	719	58	8,0	58	8,0	659	91,6	622	86,5	2	0,2
Physique	722	47	6,5	47	6,5	671	92,9	651	90,1	4	0,5
Sciences	278	71	25,5	67	24,1	205	73,7	200	71,9	2	0,7
Histoire	1 101	88	7,9	85	7,7	1 009	91,6	976	88,6	4	0,3
Géographie	1 213	1	–	1	–	1 205	99,3	1 179	97,1	7	0,5
Cat. & morale	1 575	622	39,4	576	36,5	944	59,9	928	58,9	9	0,5
Arts plastiques	797	323	40,5	306	38,3	455	57,0	446	55,9	19	2,3
Musique & chant	566	386	68,1	358	63,2	175	30,9	174	30,7	5	0,8
Éducation phys.	1 359	554	40,7	468	34,4	762	56,0	742	54,5	43	3,1
Total	**19 526**	**2 877**	**14,7**	**2 692**	**13,8**	**16 462**	**84,3**	**16 112**	**82,5**	**187**	**1,0**

Source: Fichier MOBILITE, M.E.Q., D.E.E.D. — Auteur: André Lespérance

Note: Les nombres d'enseignants avec diplômes spécialisés dans la matière enseignée sont des *minima* puisque les diplômes sans mention précise de spécialité ne sont pas considérés ici comme diplômes dans la même spécialité que la matière enseignée (v.g. géographie).

Tableau XVIII

Nombre et proportion d'enseignants réguliers à temps complet de commissions scolaires du Québec par principales matières enseignées selon leur formation, 1975-76

Matière	N. d'ens.	Avec diplôme dans même spécialité				Avec diplôme autre spécialité				Diplômes indéterminés	
		Avec et sans pédagogie		Avec pédagogie		Avec et sans pédagogie		Avec pédagogie			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	3 927	109	2,7	109	2,7	3 644	92,7	3 605	91,8	174	4,4
Anglais	2 672	193	7,2	192	7,1	2 367	88,5	2 310	86,4	112	4,1
Mathématiques	3 767	321	8,5	321	8,5	3 351	88,9	3 329	88,3	95	2,5
Chimie	671	55	8,1	55	8,1	614	91,5	590	87,9	2	0,2
Physique	671	48	7,1	48	7,1	620	92,3	611	91,0	3	0,4
Sciences	262	63	24,0	62	23,6	194	74,0	190	72,5	5	1,9
Histoire	1 010	84	8,3	82	8,1	912	90,2	891	88,2	14	1,3
Géographie	1 135	1	–	1	–	1 091	96,1	1 080	95,1	43	3,7
Cat. & morale	1 434	550	38,3	516	35,9	834	58,1	826	57,6	50	3,4
Arts plastiques	739	283	38,2	269	36,4	410	55,4	405	54,8	46	6,2
Musique & chant	554	380	68,5	353	63,7	157	28,3	156	28,1	17	3,0
Éducation phys.	1 216	425	34,9	362	29,7	670	55,0	655	53,8	121	9,9
Total	**18 058**	**2 512**	**13,9**	**2 370**	**13,1**	**14 864**	**82,3**	**14 648**	**81,1**	**682**	**3,8**

Source: Fichier MOBILITE, M.E.Q., D.E.E.D. — Auteur: André Lespérance

Note: Les nombres d'enseignants avec diplômes spécialisés dans la matière enseignée sont des minima puisque les diplômes sans mention précise de spécialité ne sont pas considérés ici comme diplômes dans la même spécialité que la matière enseignée (v.g. géographie).

Tableau XIX

Taux annuels de mobilité vers une autre matière selon la matière enseignée, Québec, réseau public, 1970-71 à 1975-76

Matière Enseignée	70-71 71-72	71-72 72-73	72-73 73-74	73-74 74-75	74-75 75-76
Français	13,4	17,2	15,7	13,2	18,1
Anglais	11,6	12,6	10,7	9,9	13,2
Autres Langues	33,6	43,1	35,8	27,9	40,0
Sciences Pures & Naturelles	15,2	20,9	25,9	17,3	21,0
Sciences Humaines	21,8	29,1	26,3	21,8	25,6
Catéchèse	21,8	29,2	23,3	19,2	20,1
Arts	15,6	22,3	25,0	12,9	19,4
Éducation Physique	6,3	8,1	8,3	6,4	8,0
Total	15,2	20,1	20,2	15,1	18,7

Source: Fichier MOBILITÉ, Service Démographie scolaire, D.E.E.D.,M.E.Q.

Auteur: André Lespérance

Tableau XX

Taux de mobilité vers un autre niveau d'enseignement selon le niveau d'origine et l'année scolaire, réseau public, Québec.

NIVEAU	70-71 à 71-72	71-72 à 72-73	72-73 à 73-74	73-74 à 74-75	74-75 à 75-76
Maternelle	10,7	7,8	6,6	10,3	(21,5)[1]
Primaire	4,4	6,3	3,3	2,1	2,4
Secondaire	1,5	1,0	1,2	1,4	1,8
Autre	64,7	90,1	85,7	88,8	n.s.
Total	3,7	4,5	2,3	2,0	2,8

(1) Donnée douteuse

Source: Fichier MOBILITÉ, Service Démographie scolaire, D.E.E.D., M.E.Q.

Auteur: André Lespérance

Tableau XXI

Taux d'abandon des enseignants du réseau public selon la région et l'année

Région	1970-71 à 1971-72	1971-72 à 1972-73	1972-73 à 1973-74	1973-74 à 1974-75	1974-75 à 1975-76
Bas-St-Laurent-Gaspésie	8,7	9,8	7,3	7,9	6,3
Saguenay-Lac-St-Jean	8,6	9,7	7,6	7,7	6,2
Québec	10,4	8,4	6,9	7,1	7,4
Trois-Rivières	8,4	7,6	6,0	5,9	5,5
Cantons-de-l'Est	9,3	9,7	8,4	7,0	5,8
Montréal (Total)	9,1	9,4	8,2	8,3	5,5
– nord	9,1	9,4	8,1	7,5	7,1
– sud	9,0	8,2	7,5	8,0	7,9
– centre	9,2	10,1	8,6	9,0	2,9
Outaouais	11,0	11,3	11,2	12,6	10,9
Nord-Ouest	11,9	11,9	10,3	13,3	12,0
Nouveau-Québec & Côte-Nord	15,1	14,5	16,1	15,6	16,7
TOTAL	9,6	9,5	8,1	8,4	6,7

Source: Fichier MOBILITE, D.E.E.D., M.E.Q. — Auteur: André Lespérance

Tableau XXII

Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région. Période: 1970-71 à 1971-72

Matière	Régions									Ensemble du Québec
	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	
Français	34,6	28,9	29,1	24,5	32,7	25,4	44,0	35,1	42,6	27,9
Anglais	27,4	28,0	28,3	26,4	23,0	29,6	39,7	42,0	40,5	29,3
Autres langues	n.s.	28,6	46,2	50,0	50,0	53,4	–	n.s.	n.s.	50,7
Sciences pures et naturelles	30,2	26,7	28,3	26,1	25,6	26,9	36,0	35,9	41,1	27,7
Sciences humaines	37,8	35,8	34,5	35,4	37,6	35,1	46,4	47,1	51,7	36,1
Catéchèse	53,2	40,6	36,9	35,1	55,0	35,6	49,4	58,6	54,5	38,8
Arts	36,4	32,0	33,5	36,4	41,7	31,7	35,7	38,2	49,1	33,2
Éducation physique	20,0	26,7	21,7	27,7	38,8	26,7	49,3	35,6	28,6	26,5
Total	33,9	29,7	30,3	29,0	32,8	29,3	41,2	39,9	43,7	30,5

Source: Fichier MOBILITE, D.E.E.D., M.E.Q. — Auteur: André Lespérance

Note: Le taux global de sortie inclut les abandons, les absences, les mutations, les changements de réseau et de matière.

Tableau XXIII

Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région. Période: 1971-72 à 1972-73

Matière	Régions									Ensemble du Québec
	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	
Français	38,1	31,7	31,4	28,8	30,9	28,2	37,3	55,5	55,5	30,4
Anglais	29,0	30,0	32,2	18,3	32,6	28,4	39,6	41,6	44,9	28,9
Autres langues	n.s.	61,5	66,7	63,6	n.s.	55,6	n.s.	n.s.	–	58,0
Sciences pures et naturelles	32,3	31,9	31,8	30,9	35,2	30,9	40,3	41,9	43,4	32,1
Sciences humaines	45,2	46,2	41,6	41,1	49,0	39,8	52,2	55,3	53,1	42,4
Catéchèse	56,0	48,6	40,9	57,7	55,8	38,7	60,0	63,8	69,8	44,7
Arts	44,2	40,6	41,6	38,1	54,4	36,6	48,3	54,0	55,7	39,5
Éducation physique	39,7	28,4	19,9	19,8	38,4	27,5	40,7	41,8	57,5	27,7
Total	38,3	35,3	34,3	32,5	39,7	32,1	43,7	45,6	51,2	34,1

Source: Fichier MOBILITE, D.E.E.D., M.E.Q. — Auteur: André Lespérance

Note: Le taux global de sortie inclut les abandons, les absences, les mutations, les changements de réseau et de matière.

Tableau XXIV

Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région. Période 1972-73 à 1973-74

Matière	Régions									Ensemble du Québec
	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	
Français	30,0	30,5	22,9	30,8	26,9	25,2	33,9	30,8	43,3	26,5
Anglais	31,2	28,0	24,6	22,3	28,1	24,4	34,0	41,4	48,1	25,8
Autres langues	n.s.	61,5	63,6	n.s.	n.s.	42,5	n.s.	n.s.	n.s.	51,1
Sciences pures et naturelles	34,5	29,8	33,7	36,4	36,7	34,8	43,2	44,4	45,5	35,2
Sciences humaines	41,7	35,6	33,2	37,4	43,7	33,5	46,7	56,3	55,9	36,5
Catéchèse	51,0	37,8	36,3	43,8	31,7	30,5	47,5	53,5	62,8	35,6
Arts	43,3	49,1	36,9	33,1	33,3	38,3	49,2	54,8	42,9	39,4
Éducation physique	19,5	17,6	18,4	17,9	30,1	23,7	37,3	36,1	55,6	22,7
Total	35,9	32,0	29,9	32,6	33,4	30,3	41,1	43,7	48,8	31,8

Source: Fichier MOBILITE, D.E.E.D., M.E.Q. — Auteur: André Lespérance

Note: Le taux global de sortie inclut les abandons, les absences, les mutations, les changements de réseau et de matière.

Tableau XXV

Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région. Période : 1973-74 à 1974-75

Matière	Régions									Ensemble du Québec
	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	
Français	30,5	23,7	24,1	27,2	23,3	24,2	33,3	38,5	43,5	25,9
Anglais	32,3	27,9	22,9	20,9	24,2	26,3	31,4	48,5	43,2	26,6
Autres langues	n.s.	50,0	40,0	n.s.	-	42,9	n.s.	n.s.	-	43,3
Sciences pures et naturelles	30,1	27,1	24,2	30,9	25,2	27,4	35,4	37,5	37,1	28,0
Sciences humaines	38,5	37,3	29,4	36,3	31,9	33,1	34,9	49,7	40,4	33,9
Catéchèse	39,4	27,9	30,0	36,4	39,1	27,5	46,8	55,0	54,3	32,1
Arts	35,3	28,3	28,2	22,9	32,5	29,6	29,4	43,8	45,3	29,7
Éducation physique	35,0	21,2	19,6	20,5	18,9	21,8	38,8	34,4	46,3	22,4
Total	33,1	27,9	25,2	28,7	26,6	27,3	35,0	42,4	42,1	28,3

Source : Fichier MOBILITE, D.E.E.D., M.E.Q. — Auteur: André Lespérance

Note : Le taux global de sortie inclut les abandons, les absences, les mutations, les changements de réseau et de matière.

Tableau XXVI

Taux global de sortie selon la matière enseignée et selon la région: Période 1974-75 à 1975-76

Matière	Régions									Ensemble du Québec
	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	
Français	27,0	49,1	22,3	24,4	24,8	27,9	30,3	39,1	39,6	28,8
Anglais	21,9	45,9	23,2	21,3	27,5	25,6	33,0	31,9	44,4	26,7
Autres langues	-	83,3	55,6	n.s.	n.s.	40,0	n.s.	n.s.	-	52,6
Sciences pures et naturelles	28,9	45,9	25,8	30,0	26,2	28,4	31,3	39,3	51,5	30,3
Sciences humaines	36,6	54,3	28,9	33,9	36,3	34,6	36,8	42,2	48,2	35,7
Catéchèse	39,6	51,1	31,3	34,7	23,8	29,3	36,9	41,7	65,5	33,0
Arts	27,5	44,6	29,1	26,3	26,3	34,0	32,5	44,3	40,0	32,8
Éducation physique	35,6	39,3	18,3	22,4	24,4	23,6	35,6	24,4	51,0	24,9
Total	29,7	47,7	25,3	27,7	27,3	28,8	33,2	38,0	48,0	30,2

Source: Fichier MOBILITE, D.E.E.D., M.E.Q. — Auteur: André Lespérance

Note: Le taux global de sortie inclut les abandons, les absences, les mutations, les changements de réseau et de matière.

TABLEAU XXVII

Montants versés pour la recherche universitaire en éducation, selon la catégorie de pourvoyeurs, 1974-75 [a]

Catégories de pourvoyeurs	Montants versés en subvention ou en contrat	%
	$	%
***Sources canadiennes*:**		
– Compagnies, corporations	2 000,00	0,2
– Fondations, associations	33 409,00	2,8
– Autres (privé)	4 952,00	0,4
• sous-total privé	40 361,00	3,4
– Gouvernement fédéral	314 026,60	26,4
– Gouvernement du Québec	614 566,00[b]	51,7
– Autres gouvernements provinciaux	4 180,00	0,3
• sous-total public	932 772,60	78,4
– Institutions d'enseignement	209 904,30	17,7
– Diverses	2 500,00	0,2
• sous-total	212 404,30	17,9
• Total canadien	1 185 537,90	99,7
Sources étrangères		
– Diverses	4 000,00	0,3
• Total étranger	4 000,00	0,3
GRAND TOTAL	**1 189 537,90**	**100,0**

a. Source: *La recherche subventionnée et commanditée dans les universités du Québec 1974-75*. Direction générale de l'Enseignement supérieur, août 1977.

b. Montant probablement sous-évalué parce que plusieurs subventions ou contrats sont catégorisés dans les sciences humaines et parce que certaines universités ont fourni des données incomplètes.

Tiré de: Robert Ayotte et Paul Valois, *La recherche au ministère de l'Éducation*, Québec, ministère de l'Éducation (service de la recherche), décembre 1977, p. 51.

TABLEAU XXVIII

Rapport entre les crédits budgétaires à la recherche et les crédits budgétaires totaux (1976-77)[a]

	1 Crédits totaux $ '000	2 Crédits à la recherche $ '000	3 Rapport 2/1. %
- Ministère de l'Éducation (avec réseaux) 1976-77	3 136 571	5 246	0.17
- Ministère de l'Éducation (sans réseau) 1976-77	132 379	2 541	1,92
- Commissions scolaires (1976-77)	1 942 578	700	0,04
- CEGEP (1976-77)	343 468	880	0,26
- Universités (1976-77)	487 078	1 025	0,21
- Adultes (1976-77)	35 298	100	0,28

a. *Livre des crédits du MEQ, 1976-77*, Service de la Programmation, '77/03/22.

Tiré de: Robert Ayotte et Paul Valois, *La recherche au ministère de l'Éducation*, Québec, ministère de l'Éducation (service de recherche), décembre 1977, p.50.

TABLEAU XXIX

Répartition du budget de la recherche du MEQ selon qu'elle est réalisée à l'intérieur ou à l'extérieur par mode de subvention (1976-77)[a]

UNITÉS DE RECHERCHE	Recherche intérieure[b]	Recherche extérieure par subvention	Total
	$	$	$
- Service de Recherche et d'Expérimentation (DGDP)	452 800	700 000	1 152 800
- Service de Recherche et Développement (DGEC)		380 000	380 000
- Programme de subvention à l'innovation (DGEC)		500 000	500 000
- Service de la Recherche universitaire et de la Formation de chercheurs (DGES)		1 024 625	1 024 625
- Service des Études et Projets (DGEA)	341 900	100 000	441 900
- Secteur Planification[c]	550 000		550 000
- Secteur des Études et Recherches (SGPOE)	306 000		306 000
- Service du Développement de la technologie (SGME)	676 900		676 900
- Unités non centrées sur la recherche	213 600		213 600
TOTAL	**2,541,200**	**2,704,625**	**5,245,825**
%	**48,4**	**51,6**	**100.**

a. Source: Questionnaire de juin 1977
b. Y inclus les contrats donnés à l'extérieur
c. C'est-à-dire l'ancienne direction générale de Planification & le service de l'informatique

Tiré de: Robert Ayotte et Paul Valois, *La recherche au ministère de l'Éducation*; Québec: ministère de l'Éducation (service de la recherche), décembre 1977, p. 49.